

UNIVERSIDAD DE GRANADA



Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Tesis Doctoral

Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta.

Federico Pulido Acosta

Ceuta, 2015

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Federico Pulido Acosta
ISBN: 978-84-9125-226-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/40737>



Tesis Doctoral

Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta.

Tesis Doctoral presentada por D. Federico Pulido Acosta

Dirigida por el Dr. D. FRANCISCO HERRERA CLAVERO

Universidad de Granada

Visto bueno para su defensa

El Directo de la Tesis

Fdo. Francisco Herrera Clavero



D. FRANCISCO HERRERA CLAVERO, Profesor del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, como Director del presente Trabajo de Investigación.

CERTIFICA: Que esta tesis doctoral, titulada: **MIEDO, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO PLURICULTURAL DE CEUTA**, constituye un trabajo de investigación original e inédito; el cual es presentado por **D. FEDERICO PULIDO ACOSTA**, para optar al grado de doctor.

Para que conste

Ceuta, 27 de mayo de 2015

**A mis padres Miguel e Isabel y mis
hermanos Miguel, Isabel y Víctor.**

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo de investigación ha implicado una estrecha colaboración entre personas e Instituciones. Mi agradecimiento más sincero y profundo va dirigido a todas aquellas que me han ayudado durante este periodo.

No obstante, quiero dar las gracias de forma muy especial a mi familia, particularmente a mis padres y hermanos, por su apoyo humano, por sus ánimos y dedicación constantes, y por su amor y comprensión.

Por otra parte, expresar también mi agradecimiento al director de este trabajo, el Doctor D. Francisco Herrera Clavero, por el tiempo, la paciencia, la sabiduría y la amistad que, en todo momento, me han dedicado, con mi admiración y respeto más profundos.

Asimismo, a los centros educativos que han colaborado en esta investigación, centrándome en los profesionales que desde el primer momento han colaborado en esta investigación, de manera totalmente desinteresada. Les agradezco su entrega, interés y confianza.

Finalmente, como no puede ser de otra forma, manifestar mi mayor gratitud a las personas que han hecho posible esta investigación, expresando con agrado y sinceridad su opinión respecto a todas las cuestiones que se les plantearon.

1. INTRODUCCIÓN.....	34
2. PROBLEMÁTICA.....	35
2.1. Problema General.....	37
2.2. Problemas Específicos.....	38
3. MARCO TEÓRICO.....	38
3.1. Introducción.....	39
3.2. Marco conceptual de referencia.....	41
3.2.1. Emoción.....	41
3.2.2. Miedo.....	48
3.2.3. Inteligencia Emocional.....	69
3.2.4. Rendimiento Académico.....	84
3.3. Evaluación.....	87
3.3.1. Miedo.....	87
3.3.2. Inteligencia Emocional.....	143
3.3.3. Miedo e Inteligencia Emocional.....	173
3.3.4. Estado actual de la cuestión.....	174
3.3.4.1. Investigaciones sobre el miedo.....	174
3.3.4.2. Investigaciones sobre Inteligencia Emocional.....	180
3.3.4.3. Investigaciones sobre Inteligencia Emocional y miedo.....	185
3.3.5. Instrumentos de evaluación.....	186
3.3.5.1. Instrumentos para la evaluación del miedo.....	186
3.3.5.2. Instrumentos para la evaluación de la Inteligencia Emocional.....	188
4. HIPÓTESIS.....	190
4.1. Hipótesis General.....	190
4.2. Hipótesis Específicas.....	192
5. OBJETIVOS.....	194
5.1. Objetivo General.....	194
5.2. Objetivos Específicos.....	194
6. MARCO EMPÍRICO.....	195
6.1. Contexto de Investigación.....	197

6.2. Muestra.....	198
6.2.1. <i>Muestra Infantil.....</i>	<i>198</i>
6.2.2. <i>Muestra Adolescente.....</i>	<i>202</i>
6.2.3. <i>Muestra Adulta.....</i>	<i>207</i>
6.2.4. <i>Muestra Total.....</i>	<i>213</i>
6.3. Variables de estudio.....	219
6.3.1. <i>Miedo.....</i>	<i>219</i>
6.3.2. <i>Inteligencia Emocional.....</i>	<i>220</i>
6.3.3. <i>Rendimiento Académico.....</i>	<i>221</i>
6.4. Variables sociodemográficas.....	224
6.4.1. <i>Centro</i>	<i>224</i>
6.4.2. <i>Titulación.....</i>	<i>224</i>
6.4.3. <i>Edad/Curso.....</i>	<i>224</i>
6.4.4. <i>Sexo.....</i>	<i>224</i>
6.4.5. <i>Cultura/Religión.....</i>	<i>224</i>
6.4.6. <i>Nivel socioeconómico y Cultural.....</i>	<i>224</i>
6.5. Instrumentos de recogida de datos.....	224
6.5.1. <i>Evaluación del Miedo.....</i>	<i>225</i>
6.5.1.1. <i>Infantil.....</i>	<i>225</i>
6.5.1.2. <i>Adolescente.....</i>	<i>229</i>
6.5.1.3. <i>Adultos.....</i>	<i>232</i>
6.5.2. <i>Evaluación de la Inteligencia Emocional.....</i>	<i>237</i>
6.5.2.1. <i>Infantil.....</i>	<i>237</i>
6.5.2.2. <i>Adolescente.....</i>	<i>243</i>
6.5.2.3. <i>Adultos.....</i>	<i>247</i>
6.5.3. <i>Evaluación del Rendimiento Académico.....</i>	<i>252</i>
6.6. Diseño de la Investigación.....	252
6.7. Tratamiento Estadístico de los datos.....	255
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	260
7.1. Muestra Infantil.....	260
7.1.1. <i>Descriptivo General.....</i>	<i>260</i>
7.1.2. <i>Descriptivos Específicos</i>	<i>277</i>
7.1.2.1. <i>Centro</i>	<i>277</i>
7.1.2.2. <i>Curso</i>	<i>282</i>

7.1.2.3. Sexo.....	283
7.1.2.4. Cultura/Religión	297
7.1.2.5. Estatus Socioeconómico y Cultural	304
7.1.2.6. Miedo.....	311
7.1.2.7. Inteligencia Emocional.....	314
7.1.3. Predicciones.....	316
7.1.4. Análisis Inferencial.....	337
7.1.4.1. Centro.....	337
7.1.4.2. Curso.....	344
7.1.4.3. Sexo.....	354
7.1.4.4. Cultura/Religión.....	360
7.1.4.5. Estatus Socioeconómico y Cultural.....	367
7.1.4.6. Miedo.....	376
7.1.4.7. Inteligencia Emocional.....	382
7.2. Muestra Adolescente.....	386
7.2.1. Descriptivo General.....	386
7.2.2. Descriptivos Específicos.....	403
7.2.2.1. Centro.....	403
7.2.2.2. Curso.....	406
7.2.2.3. Sexo.....	414
7.2.2.4. Cultura/Religión	419
7.2.2.5. Estatus Socioeconómico y Cultural.....	425
7.2.2.6. Miedo	431
7.2.2.7. Inteligencia Emocional.....	435
7.2.3. Predicciones.....	438
7.2.4. Análisis Inferencial.....	459
7.2.4.1. Centro.....	459
7.2.4.2. Curso.....	466
7.2.4.3. Sexo.....	476
7.2.4.4. Cultura/Religión.....	482
7.2.4.5. Estatus Socioeconómico y Cultural.....	488
7.2.4.6. Miedo.....	500
7.2.4.7. Inteligencia Emocional.....	502
7.3. Muestra Adultos.....	506

7.3.1. Descriptivo General	506
7.3.2. Descriptivos Específicos	523
7.3.2.1. Titulación	523
7.3.2.2. Edad	528
7.3.2.3. Curso.....	531
7.3.2.4. Sexo	535
7.3.2.5. Cultura/Religión	539
7.3.2.6. Estatus Socioeconómico y Cultural	545
7.3.2.7. Miedo.....	549
7.3.2.8. Inteligencia Emocional	551
7.3.3. Predicciones	554
7.3.4. Análisis Inferencial	575
7.3.4.1. Titulación.....	575
7.3.4.2. Edad.....	582
7.3.4.3. Curso	589
7.3.4.4. Sexo.....	595
7.3.4.5. Cultura/Religión.....	600
7.3.4.6. Estatus Socioeconómico y Cultural.....	606
7.3.4.7. Miedo.....	611
7.3.4.8. Inteligencia Emocional.....	615
7.4. Muestra Total	619
7.4.1. Descriptivo General	619
7.4.2. Descriptivos Específicos	628
7.4.2.1. Etapa	628
7.4.2.2. Sexo.....	632
7.4.2.3. Cultura/Religión	635
7.4.2.4. Estatus Socioeconómico y Cultural	639
7.4.2.5. Miedo.....	642
7.4.2.6. Inteligencia Emocional	645
7.4.3. Predicciones	648
7.4.4. Análisis Inferencial	661
7.4.4.1. Etapa.....	661
7.4.4.2. Sexo.....	666
7.4.4.3. Cultura/Religión.....	670

7.4.4.4. Estatus Socioeconómico y Cultural.....	674
7.4.4.5. Miedo.....	679
7.4.4.6. Inteligencia Emocional.....	683
8. CONCLUSIONES.....	687
8.1. Conclusiones Específicas	687
<i>8.1.1. Infantil.....</i>	<i>687</i>
<i>8.1.2. Adolescente.....</i>	<i>688</i>
<i>8.1.3. Adultos.....</i>	<i>691</i>
8.2. Conclusiones Generales.....	694
8.3. Conclusiones Finales	699
9. IMPLICACIONES.....	704
10. LIMITACIONES	705
11. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN.....	706
12. BIBLIOGRAFÍA.....	708
13. ANEXOS.....	733

Cuadro 3.2.2.1. Delimitación teórica de miedo.....	63
Cuadro 3.2.3.1. Componentes de la Inteligencia Emocional.....	79
Cuadro 3.3.1.1. Correlaciones entre Miedo y Ansiedad/Neuroticismo en Perkins, Kemp y Corr (2007) a.....	88
Cuadro 3.3.1.2. Miedos más comunes en Burnham, Hooper y Ogorchock (2011) a.....	96
Cuadro 3.3.1.3. Miedos en contextos diferentes en Burnham, Hooper y Ogorchock (2011) b.....	99
Cuadro 3.3.1.4. Tipos de miedo a lo largo del tiempo. Pérez (2000).....	103
Cuadro 3.3.1.5. Tipos de miedo a lo largo del tiempo. Méndez (1999).....	103
Cuadro 3.3.1.6. Puntuaciones de miedo en Burnham (2007) a.....	113
Cuadro 3.3.1.7. Diferencias en miedo según sexo y edad en Burnham (2006) b.....	114
Cuadro 3.3.1.8. Miedos más frecuentes en FSSC-II en Lane y Gullone (1999) a.....	117
Cuadro 3.3.1.9. Miedos más comunes con cuestionario libre en Lane y Gullone (1999) b.....	118
Cuadro 3.1. Mapa Conceptual sobre el marco teórico.....	191
Cuadro 5.1. Relación entre problemática, hipótesis y objetivos.....	196
Cuadro 6.5.1.1.1. Matriz de factores de Miedo en muestra Infantil.....	226
Cuadro 6.5.1.2.1. Matriz de factores de Miedo en muestra Adolescente.....	230
Cuadro 6.5.1.3.1. Matriz de factores de Miedo en muestra Adulta.....	233
Cuadro 6.5.2.1.1. Matriz de factores de Inteligencia Emocional en Infantil.....	239
Cuadro 6.5.2.1.2. Matriz de factores de Habilidades Sociales en Infantil.....	242
Cuadro 6.5.2.2.1. Matriz de factores de Inteligencia Emocional en Adolescente.....	244
Cuadro 6.5.2.2.2. Matriz de factores de Habilidades Sociales en Adolescente.....	246
Cuadro 6.5.2.3.1. Matriz de factores de Inteligencia Emocional en Adulto.....	248
Cuadro 6.5.2.3.2. Matriz de factores de Habilidades Sociales en Adulto.....	251
Cuadro 6.6.1. Mapa Conceptual del proceso seguido en la investigación.....	256
Cuadro 7.1.1.1. Miedos más frecuentes Infantil.....	264
Cuadro 7.1.2.2.1. Miedos más frecuentes por Curso Infantil.....	286
Cuadro 7.1.2.3.1. Miedos más frecuentes por Sexo Infantil.....	295

Cuadro 7.1.2.4.1. Miedos más frecuentes por Cultura Infantil.....300

Cuadro 7.1.2.5.1. Miedos más frecuentes por Estatus Infantil.....306

Cuadro 7.1.4.1.1. ANOVA Miedo por Centro Infantil.....339

Cuadro 7.1.4.1.2. ANOVA IE por Centro Infantil.....340

Cuadro 7.1.4.1.3. ANOVA HHSS por Centro Infantil.....341

Cuadro 7.1.4.1.4. ANOVA Rendimiento por Centro Infantil.....342

Cuadro 7.1.4.2.1. ANOVA Miedo por Curso Infantil.....346

Cuadro 7.1.4.2.2. ANOVA IE por Curso Infantil.....348

Cuadro 7.1.4.2.3. ANOVA HHSS por Curso Infantil.....349

Cuadro 7.1.4.2.4. ANOVA Rendimiento por Curso Infantil.....350

Cuadro 7.1.4.3.1. ANOVA Miedo por Sexo Infantil.....356

Cuadro 7.1.4.3.2. ANOVA IE por Sexo Infantil.....356

Cuadro 7.1.4.3.3. ANOVA HHSS por Sexo Infantil.....357

Cuadro 7.1.4.3.4. ANOVA Rendimiento por Sexo Infantil.....357

Cuadro 7.1.4.4.1. ANOVA Miedo por Cultura Infantil.....361

Cuadro 7.1.4.4.2. ANOVA IE por Cultura Infantil.....362

Cuadro 7.1.4.4.3. ANOVA HHSS por Cultura Infantil.....362

Cuadro 7.1.4.4.4. ANOVA Rendimiento por Cultura Infantil.....363

Cuadro 7.1.4.5.1. ANOVA Miedo por Estatus Infantil.....369

Cuadro 7.1.4.5.2. ANOVA IE por Estatus Infantil.....370

Cuadro 7.1.4.5.3. ANOVA HHSS por Estatus Infantil.....371

Cuadro 7.1.4.5.4. ANOVA Rendimiento por Estatus Infantil.....371

Cuadro 7.1.4.6.1. ANOVA IE por Miedo Infantil.....378

Cuadro 7.1.4.6.2. ANOVA HHSS por Miedo Infantil.....379

Cuadro 7.1.4.6.3. ANOVA Rendimiento por Miedo Infantil.....380

Cuadro 7.1.4.6.4. ANOVA Rendimiento por grupos Miedo Infantil.....381

Cuadro 7.1.4.7.1. ANOVA Miedo por IE Infantil.....384

Cuadro 7.1.4.7.2. ANOVA Rendimiento por IE Infantil.....385

Cuadro 7.2.1.1. Miedos más frecuentes Adolescente.....391

Cuadro 7.2.2.2.1. Miedos más frecuentes por Curso Adolescente.....408

Cuadro 7.2.2.3.1. Miedos más frecuentes por Sexo Adolescente.....417

Cuadro 7.2.2.4.1. Miedos más frecuentes por Cultura Adolescente.....421

Cuadro 7.2.2.5.1. Miedos más frecuentes por Estatus Adolescente.....426

Cuadro 7.2.4.1.1. ANOVA Miedo por Centro Adolescente.....461

Cuadro 7.2.4.1.2. ANOVA IE por Centro Adolescente.....	462
Cuadro 7.2.4.1.3. ANOVA HHSS por Centro Adolescente.....	463
Cuadro 7.2.4.1.4. ANOVA Rendimiento por Centro Adolescente.....	464
Cuadro 7.2.4.2.1. ANOVA Miedo por Curso Adolescente.....	467
Cuadro 7.2.4.2.2. ANOVA Miedo por ciclo Adolescente.....	468
Cuadro 7.2.4.2.3. ANOVA IE por Curso Adolescente.....	469
Cuadro 7.2.4.2.4. ANOVA HHSS por Curso Adolescente.....	471
Cuadro 7.2.4.2.5. ANOVA Rendimiento por Curso Adolescente.....	472
Cuadro 7.2.4.3.1. ANOVA Miedo por Sexo Adolescente.....	478
Cuadro 7.2.4.3.2. ANOVA IE por Sexo Adolescente.....	478
Cuadro 7.2.4.3.3. ANOVA HHSS por Sexo Adolescente.....	479
Cuadro 7.2.4.3.4. ANOVA Rendimiento por Sexo Adolescente.....	479
Cuadro 7.2.4.4.1. ANOVA Miedo por Cultura Adolescente.....	484
Cuadro 7.2.4.4.2. ANOVA IE por Cultura Adolescente.....	484
Cuadro 7.2.4.4.3. ANOVA HHSS por Cultura Adolescente.....	485
Cuadro 7.2.4.4.4. ANOVA Rendimiento por Cultura Adolescente.....	485
Cuadro 7.2.4.5.1. ANOVA Miedo por Estatus Adolescente.....	490
Cuadro 7.2.4.5.2. ANOVA IE por Estatus Adolescente.....	491
Cuadro 7.2.4.5.3. ANOVA HHSS por Estatus Adolescencia.....	492
Cuadro 7.2.4.5.4. ANOVA Rendimiento por Estatus Adolescente.....	493
Cuadro 7.2.4.6.1. ANOVA IE por Miedo Adolescente.....	498
Cuadro 7.2.4.6.2. ANOVA HHSS por Miedo Adolescente.....	499
Cuadro 7.2.4.6.3. ANOVA Rendimiento por Miedo Adolescente.....	500
Cuadro 7.2.4.7.1. ANOVA Miedo por IE Adolescente.....	504
Cuadro 7.2.4.7.2. ANOVA Rendimiento por IE Adolescente.....	504
Cuadro 7.3.1.1. Miedos más frecuentes Adulto.....	511
Cuadro 7.3.2.1.1. Miedos más frecuentes por Titulación Adulto.....	525
Cuadro 7.3.2.2.1. Miedos más frecuentes por Edad Adulto.....	529
Cuadro 7.3.2.3.1. Miedos más frecuentes por Curso Adulto.....	532
Cuadro 7.3.2.4.1. Miedos más frecuentes por Sexo Adulto.....	537
Cuadro 7.3.2.5.1. Miedos más frecuentes por Cultura Adulto.....	540
Cuadro 7.3.2.6.1. Miedos más frecuentes por Estatus Adulto.....	546
Cuadro 7.3.4.1.1. ANOVA Miedo por Titulación.....	577
Cuadro 7.3.4.1.2. ANOVA IE por Titulación.....	578

Cuadro 7.3.4.1.3. ANOVA HHSS por Titulación.....	579
Cuadro 7.3.4.1.4. ANOVA Rendimiento por Titulación.....	580
Cuadro 7.3.4.2.1. ANOVA Miedo por Edad.....	583
Cuadro 7.3.4.2.2. ANOVA IE por Edad.....	584
Cuadro 7.3.4.2.3. ANOVA HHSS por Edad.....	585
Cuadro 7.3.4.2.4. ANOVA Rendimiento por Edad.....	586
Cuadro 7.3.4.3.1. ANOVA Miedo por Curso Adulto.....	590
Cuadro 7.3.4.3.2. ANOVA IE por Curso Adulto.....	591
Cuadro 7.3.4.3.3. ANOVA HHSS por Curso Adulto.....	592
Cuadro 7.3.4.3.4. ANOVA Rendimiento por Curso.....	592
Cuadro 7.3.4.4.1. ANOVA Miedo por Sexo Adulto.....	596
Cuadro 7.3.4.4.2. ANOVA IE por Sexo Adulto.....	597
Cuadro 7.3.4.4.3. ANOVA HHSS por Sexo Adulto.....	597
Cuadro 7.3.4.4.4. ANOVA Rendimiento por Sexo Adulto.....	598
Cuadro 7.3.4.5.1. ANOVA Miedo por Cultura Adulto.....	602
Cuadro 7.3.4.5.2. ANOVA IE por Cultura Adulto.....	602
Cuadro 7.3.4.5.3. ANOVA HHSS por Cultura Adulto.....	603
Cuadro 7.3.4.5.4. ANOVA Rendimiento por Cultura Adulto.....	603
Cuadro 7.3.4.6.1. ANOVA Miedo por Estatus Adulto.....	607
Cuadro 7.3.4.6.2. ANOVA IE por Estatus Adulto.....	608
Cuadro 7.3.4.6.3. ANOVA HHSS por Estatus Adulto.....	608
Cuadro 7.3.4.6.4. ANOVA Rendimiento por Estatus Adulto.....	609
Cuadro 7.3.4.7.1. ANOVA IE por Miedo Adulto.....	612
Cuadro 7.3.4.7.2. ANOVA HHSS por Miedo Adulto.....	613
Cuadro 7.3.4.7.3. ANOVA Rendimiento por Miedo Adulto.....	614
Cuadro 7.3.4.8.1. ANOVA Miedo por IE Adulto.....	617
Cuadro 7.3.4.8.2. ANOVA Rendimiento por IE Adulto.....	617
Cuadro 7.4.4.1.1. ANOVA Miedo por Etapa.....	663
Cuadro 7.4.4.1.2. ANOVA IE por Etapa.....	664
Cuadro 7.4.4.1.3. ANOVA Rendimiento por Etapa.....	664
Cuadro 7.4.4.2.1. ANOVA Miedo por Sexo Total	667
Cuadro 7.4.4.2.2. ANOVA IE por Sexo Total.....	668
Cuadro 7.4.4.2.3. ANOVA Rendimiento por Sexo.....	668
Cuadro 7.4.4.3.1. ANOVA Miedo por Cultura Total.....	671

Cuadro 7.4.4.3.2. ANOVA IE por Cultura Total.....	672
Cuadro 7.4.4.3.3. ANOVA Rendimiento por Cultura Total.....	672
Cuadro 7.4.4.4.1. ANOVA Miedo por Estatus Infantil.....	675
Cuadro 7.4.4.4.2. ANOVA IE por grupo Estatus Total.....	676
Cuadro 7.4.4.4.3. ANOVA IE Estatus Total.....	677
Cuadro 7.4.4.4.4. ANOVA Rendimiento por Estatus Total.....	677
Cuadro 7.4.4.5.1. ANOVA IE por Miedo Total.....	681
Cuadro 7.4.4.5.2. ANOVA Rendimiento por Miedo Total.....	681
Cuadro 7.4.4.6.1. ANOVA Miedo por IE Total.....	684
Cuadro 7.4.4.6.2. ANOVA Rendimiento por IE Total.....	685
Cuadro 8.1.1.1. Conclusiones Específicas Infantil en respuesta a objetivos marcados.....	689
Cuadro 8.1.2.1. Conclusiones Específicas Adolescente en respuesta a objetivos marcados.....	692
Cuadro 8.1.3.1. Conclusiones Específicas Adulto en respuesta a objetivos marcados.....	695
Cuadro 8.2.1. Conclusiones Generales en respuesta a objetivos marcados.....	698

Gráfico 3.2.1.1. Cadena de sucesos.....	42
Gráfico 3.2.1.2. Emoción.....	44
Gráfico 3.2.1.3. Estructuras anatómicas que intervienen en la emoción.....	45
Gráfico 3.2.2.1. Miedo.....	52
Gráfico 3.2.3.1. Inteligencia Emocional.....	74
Gráfico 3.3.1.1. Diferencias en la intensidad de los miedos Burnham, Hooper y Ogorchock (2011) a.....	97
Gráfico 6.2.1.1. Distribución de la muestra Infantil por Centro.....	199
Gráfico 6.2.1.2. Distribución de la muestra Infantil por Curso.....	200
Gráfico 6.2.1.3. Distribución de la muestra Infantil por Sexo.....	201
Gráfico 6.2.1.4. Distribución de la muestra Infantil por Cultura/Religión.....	201
Gráfico 6.2.1.5. Distribución de la muestra Infantil por Estatus.....	202
Gráfico 6.2.2.1. Distribución de la muestra Adolescente por Centro.....	204
Gráfico 6.2.2.2. Distribución de la muestra Adolescente por Curso.....	205
Gráfico 6.2.2.3. Distribución de la muestra Adolescente por Sexo.....	206
Gráfico 6.2.2.4. Distribución de la muestra Adolescente por Cultura/Religión.....	206
Gráfico 6.2.2.5. Distribución de la muestra Adolescente por Estatus.....	207
Gráfico 6.2.3.1. Distribución de la muestra Adulta por Titulación.....	208
Gráfico 6.2.3.2. Distribución de la muestra Adulta por Curso.....	209
Gráfico 6.2.3.3. Distribución de la muestra Adulta por Edad.....	210
Gráfico 6.2.3.4. Distribución de la muestra Adulta por Sexo.....	211
Gráfico 6.2.3.5. Distribución de la muestra Adulta por Cultura/Religión.....	212
Gráfico 6.2.3.6. Distribución de la muestra Adulta por Estatus.....	213
Gráfico 6.2.4.1. Distribución de la muestra Total por Etapa.....	214
Gráfico 6.2.4.2. Distribución de la muestra Total por Centro.....	215
Gráfico 6.2.4.3. Distribución de la muestra Total por Edad.....	217
Gráfico 6.2.4.4. Distribución de la muestra Total por Sexo.....	217
Gráfico 6.2.4.5. Distribución de la muestra Total por Cultura/Religión.....	218
Gráfico 6.2.4.6. Distribución de la muestra Total por Estatus.....	219
Gráfico 7.1.1.1. Miedo Total Infantil.....	260

Gráfico 7.1.1.2. Miedo a lo Desconocido Infantil.....	261
Gráfico 7.1.1.3. Miedo a la Muerte Infantil.....	261
Gráfico 7.1.1.4. Miedo a los Animales y al Peligro Infantil.....	262
Gráfico 7.1.1.5. Miedo al Engaño y la Crítica Infantil.....	262
Gráfico 7.1.1.6. Miedos Escolares Infantil.....	263
Gráfico 7.1.1.7. Inteligencia Emocional Total Infantil.....	265
Gráfico 7.1.1.8. Motivación Infantil.....	265
Gráfico 7.1.1.9. Empatía Infantil.....	266
Gráfico 7.1.1.10. Autocontrol Infantil.....	266
Gráfico 7.1.1.11. Autoconcepto Infantil.....	267
Gráfico 7.1.1.1.2. Conocimiento de sí mismos Infantil.....	268
Gráfico 7.1.1.13. Habilidades Sociales Total Infantil.....	269
Gráfico 7.1.1.14. Interacción con personas del Sexo opuesto Infantil.....	269
Gráfico 7.1.1.15. Enfado Infantil.....	270
Gráfico 7.1.1.16. Peticiones Infantil.....	270
Gráfico 7.1.1.17. Opiniones Infantil.....	271
Gráfico 7.1.1.18. Disconformidad Infantil.....	272
Gráfico 7.1.1.19. Asertividad Infantil.....	272
Gráfico 7.1.1.20. Media de Rendimiento Total Infantil.....	273
Gráfico 7.1.1.21. Rendimiento en Lengua Castellana Infantil.....	274
Gráfico 7.1.1.22. Rendimiento en Matemáticas Infantil.....	274
Gráfico 7.1.1.23. Rendimiento en Conocimiento del Medio.....	275
Gráfico 7.1.1.24. Rendimiento en Inglés Infantil.....	275
Gráfico 7.1.1.25. Rendimiento en Religión Infantil.....	276
Gráfico 7.1.3.1. Histograma Miedo Total Infantil.....	317
Gráfico 7.1.3.2. Histograma Miedo a lo Desconocido Infantil.....	318
Gráfico 7.1.3.3. Histograma Miedo a la Muerte Infantil.....	319
Gráfico 7.1.3.4. Histograma Miedo a los Animales Infantil.....	320
Gráfico 7.1.3.5. Histograma de Miedo al Engaño Infantil.....	321
Gráfico 7.1.3.6. Histograma de Miedos Escolares Infantil.....	321
Gráfico 7.1.3.7. Histograma IE Total.....	322
Gráfico 7.1.3.8. Histograma Motivación Infantil.....	323
Gráfico 7.1.3.9. Histograma Empatía Infantil.....	324

Gráfico 7.1.3.10. Histograma Autocontrol Infantil.....	325
Gráfico 7.1.3.11. Histograma Autoconcepto Infantil.....	326
Gráfico 7.1.3.12. Histograma Conocimiento de sí mismos Infantil.....	327
Gráfico 7.1.3.13. Histograma Habilidades Sociales Infantil.....	327
Gráfico 7.1.3.14. Histograma Interacción Sexo opuesto Infantil.....	328
Gráfico 7.1.3.15. Histograma Enfado Infantil.....	329
Gráfico 7.1.3.16. Histograma Opiniones Infantil.....	330
Gráfico 7.1.3.17. Histograma Asertividad Infantil.....	331
Gráfico 7.1.3.18. Histograma Media Rendimiento Infantil.....	332
Gráfico 7.1.3.19. Histograma Rendimiento en Lengua Castellana Infantil.....	333
Gráfico 7.1.3.20. Histograma Rendimiento en Matemáticas Infantil.....	334
Gráfico 7.1.3.21. Histograma Rendimiento en Conocimiento del Medio.....	335
Gráfico 7.1.3.22. Histograma Rendimiento en Inglés Infantil.....	336
Gráfico 7.1.3.23. Histograma Rendimiento en Religión Infantil.....	337
Gráfico 7.2.1.1. Miedo Total Adolescente.....	387
Gráfico 7.2.1.2. Miedo a los Animales Adolescente.....	387
Gráfico 7.2.1.3. Miedo a la Muerte Adolescente.....	388
Gráfico 7.2.1.4. Miedo a lo Desconocido Adolescente.....	388
Gráfico 7.2.1.5. Miedos Escolares Adolescente.....	389
Gráfico 7.2.1.6. Miedos Médicos Adolescentes.....	390
Gráfico 7.2.1.7. Inteligencia Emocional Total Adolescente.....	392
Gráfico 7.2.1.8. Autoconcepto Adolescente.....	392
Gráfico 7.2.1.9. Empatía Adolescente.....	393
Gráfico 7.2.1.10. Motivación Adolescente.....	393
Gráfico 7.2.1.11. Conocimiento de sí mismos Adolescentes.....	394
Gráfico 7.2.1.12. Autocontrol Adolescente.....	394
Gráfico 7.2.1.13. Habilidades Sociales Total Adolescentes.....	395
Gráfico 7.2.1.14. Disconformidad Adolescente.....	396
Gráfico 7.2.1.15. Enfado Adolescente.....	396
Gráfico 7.2.1.16. Interacción con personas del Sexo opuesto Adolescente.....	397
Gráfico 7.2.1.17. Opiniones Adolescente.....	397
Gráfico 7.2.1.18. Asertividad Adolescente.....	398
Gráfico 7.2.1.19. Peticiones Adolescente.....	398
Gráfico 7.2.1.20. Media de Rendimiento Total Adolescente.....	399
Gráfico 7.2.1.21. Rendimiento en Lengua Castellana Adolescente.....	400

Gráfico 7.2.1.22. Rendimiento en Matemáticas Adolescente.....	400
Gráfico 7.2.1.23. Rendimiento en ciencias Sociales Adolescente.....	401
Gráfico 7.2.1.24. Rendimiento en ciencias Naturales Adolescente.....	401
Gráfico 7.2.1.25. Rendimiento en Inglés Adolescente.....	402
Gráfico 7.2.1.26. Rendimiento en Religión Adolescente.....	402
Gráfico 7.2.3.1. Histograma Miedo Total Adolescente.....	438
Gráfico 7.2.3.2. Histograma Miedo a los Animales y al Peligro Adolescente.....	439
Gráfico 7.2.3.3. Histograma Miedo a la Muerte Adolescente.....	440
Gráfico 7.2.3.4. Histograma Miedo a lo Desconocido Adolescente.....	441
Gráfico 7.2.3.5. Histograma de Miedos Escolares Adolescente.....	442
Gráfico 7.2.3.6. Histograma Miedos Médicos Adolescente.....	443
Gráfico 7.2.3.7. Histograma IE Total Adolescente.....	444
Gráfico 7.2.3.8. Histograma Autoconcepto Adolescente.....	445
Gráfico 7.2.3.9. Histograma Empatía Adolescente.....	445
Gráfico 7.2.3.10. Histograma Motivación Adolescente.....	446
Gráfico 7.2.3.11. Histograma Conocimiento de sí mismos Adolescente.....	447
Gráfico 7.2.3.12. Histograma Autocontrol Adolescente.....	448
Gráfico 7.2.3.13. Histograma Habilidades Sociales Adolescente.....	449
Gráfico 7.2.3.14. Histograma Disconformidad Adolescente.....	449
Gráfico 7.2.3.15. Histograma Enfado Adolescente.....	450
Gráfico 7.2.3.16. Histograma Interacción Sexo opuesto Adolescente.....	451
Gráfico 7.2.3.17. Histograma Opiniones Adolescente.....	452
Gráfico 7.2.3.18. Histograma Asertividad Adolescente.....	453
Gráfico 7.2.3.19. Histograma Rendimiento Total Adolescente.....	454
Gráfico 7.2.3.20. Histograma Rendimiento Lengua Castellana Adolescente.....	455
Gráfico 7.2.3.21. Histograma Rendimiento en Matemáticas Adolescente.....	455
Gráfico 7.2.3.22. Histograma Rendimiento en ciencias Sociales Adolescente.....	456
Gráfico 7.2.3.23. Histograma Rendimiento en ciencias Naturales Adolescente.....	457
Gráfico 7.2.3.24. Histograma Rendimiento en Inglés Adolescente.....	458
Gráfico 7.2.3.25. Histograma Rendimiento en Religión/Ciudadanía Adolescente.....	459
Gráfico 7.3.1.1. Miedo Total Adulto.....	506
Gráfico 7.3.1.2. Miedo a los Animales y lo Desconocido Adulto.....	507
Gráfico 7.3.1.3. Miedo a la Crítica la Evaluación Social Adulto.....	507
Gráfico 7.3.1.4. Miedos Médicos Adulto.....	508
Gráfico 7.3.1.5. Miedo Pensamientos Obsesivos Adulto.....	508

Gráfico 7.3.1.6. Miedos Lugares Abiertos Adulto.....	509
Gráfico 7.3.1.7. Miedo Sexo	509
Gráfico 7.3.1.8. Inteligencia Emocional Total Adulto.....	512
Gráfico 7.3.1.9. Empatía Adulto.....	512
Gráfico 7.3.1.10. Conocimiento de sí mismos Adulto.....	513
Gráfico 7.3.1.11. Autoconcepto Adulto.....	513
Gráfico 7.3.1.12. Motivación Adulto.....	514
Gráfico 7.3.1.13. Autocontrol Adulto.....	514
Gráfico 7.3.1.14. Habilidades Sociales Total Adulto.....	515
Gráfico 7.3.1.15. Opiniones Adulto.....	516
Gráfico 7.3.1.16. Interacción con personas del Sexo Opuesto Adulto.....	516
Gráfico 7.3.1.17. Asertividad Adulto.....	517
Gráfico 7.3.1.18. Disconformidad Adulto.....	517
Gráfico 7.3.1.19. Peticiones Adulto.....	518
Gráfico 7.3.1.20. Enfado Adulto.....	518
Gráfico 7.3.1.21. Media de Rendimiento Total Adulto.....	519
Gráfico 7.3.1.22. Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos.....	520
Gráfico 7.3.1.23. Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas.....	520
Gráfico 7.3.1.24. Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera.....	521
Gráfico 7.3.1.25. Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes.....	521
Gráfico 7.3.1.26. Rendimiento en Organización.....	522
Gráfico 7.3.1.27. Rendimiento en Educación.....	522
Gráfico 7.3.3.1. Histograma Miedo Total Adulto.....	554
Gráfico 7.3.3.2. Histograma Miedo a los Animales y a lo Desconocido Adulto.....	555
Gráfico 7.3.3.3. Histograma Miedo a la Crítica y la Evaluación Social Adulto.....	556
Gráfico 7.3.3.4. Histograma Miedos Médicos Adulto.....	557
Gráfico 7.3.3.5.1. Histograma Miedo ante los Pensamientos Obsesivos.....	558
Gráfico 7.3.3.6. Histograma de Miedos a los Lugares Abiertos.....	559
Gráfico 7.3.3.7. Histograma Miedo al Sexo.....	559
Gráfico 7.3.3.8. Histograma IE Total Adulto.....	560
Gráfico 7.3.3.9. Histograma Empatía Adulto.....	561
Gráfico 7.3.3.10. Histograma Conocimiento de sí mismos Adulto.....	562
Gráfico 7.3.3.11. Histograma Autoconcepto.....	563
Gráfico 7.3.3.12. Histograma Motivación Adulto.....	563
Gráfico 7.3.3.13. Histograma Autocontrol Adulto.....	564

Gráfico 7.3.3.14. Histograma Habilidades Sociales Adulto.....	565
Gráfico 7.3.3.15. Histograma Opiniones Adulto.....	566
Gráfico 7.3.3.16.1. Histograma Interacción Sexo opuesto Adulto.....	567
Gráfico 7.3.3.17. Histograma Asertividad Adulto.....	567
Gráfico 7.3.3.18. Histograma Disconformidad Adulto.....	568
Gráfico 7.3.3.19. Histograma Enfado Adulto.....	569
Gráfico 7.3.3.20. Histograma Rendimiento Total Adulto.....	570
Gráfico 7.3.3.21. Histograma Rendimiento Psicología/Métodos Cuantitativos.....	571
Gráfico 7.3.3.22.1. Histograma Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas.....	571
Gráfico 7.3.3.23. Histograma Rendimiento en educación Artística/ Contabilidad Financiera.....	572
Gráfico 7.3.3.24. Histograma Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes.....	573
Gráfico 7.3.3.25. Histograma Rendimiento en Organización.....	574
Gráfico 7.3.3.26. Histograma Rendimiento en Educación.....	575
Gráfico 7.4.1.1. Miedo Total General.....	619
Gráfico 7.4.1.2. Miedo a lo Desconocido Total.....	620
Gráfico 7.4.1.3. Miedo a la Muerte Total.....	620
Gráfico 7.4.1.4. Miedo a los Animales Total.....	621
Gráfico 7.4.1.5. Miedo a la Crítica Adulto.....	621
Gráfico 7.4.1.6. Miedos Escolares Total.....	622
Gráfico 7.4.1.7. Miedos Médicos Total.....	622
Gráfico 7.4.1.8. Inteligencia Emocional Total General.....	623
Gráfico 7.1.1.9. Habilidades Sociales Total General.....	624
Gráfico 7.4.1.10. Media de Rendimiento Total General.....	625
Gráfico 7.4.1.11. Rendimiento en Materia 1.....	625
Gráfico 7.4.1.12. Rendimiento en Materia 2.....	626
Gráfico 7.4.1.13. Rendimiento en Materia 3.....	626
Gráfico 7.4.1.14. Rendimiento en Materia 4.....	627
Gráfico 7.4.1.15. Rendimiento en Materia 5.....	627
Gráfico 7.4.1.16. Rendimiento en Materia 6.....	628
Gráfico 7.4.3.1. Histograma Media Miedo Total General.....	649
Gráfico 7.4.3.2. Histograma Miedo a lo Desconocido Total.....	650
Gráfico 7.4.3.3. Histograma Media Miedo a la Muerte Total.....	651
Gráfico 7.4.3.4. Histograma Media Miedo a los Animales Total.....	651
Gráfico 7.4.3.5. Histograma de Miedo al Engaño Total.....	652

Gráfico 7.4.3.6. Histograma Miedos Escolares Total.....	653
Gráfico 7.4.3.7. Histograma Miedos Médicos Total.....	654
Gráfico 7.4.3.8. Histograma Media IE Total General.....	655
Gráfico 7.4.3.9. Histograma Media de Habilidades Sociales Total.....	655
Gráfico 7.4.3.10. Histograma Rendimiento Total General.....	656
Gráfico 7.4.3.11. Histograma Rendimiento Materia 1.....	657
Gráfico 7.4.3.12. Histograma Rendimiento Materia 2.....	658
Gráfico 7.4.3.13. Histograma Rendimiento Materia 3.....	659
Gráfico 7.4.3.14. Histograma Rendimiento en Materia 4.....	660
Gráfico 7.4.3.15. Histograma Rendimiento en Materia 5.....	660
Gráfico 7.4.3.16. Histograma Rendimiento en Materia 6.....	661

Tabla 3.2.2.1. Fobias específicas más habituales. APA (2010).....	66
Tabla 3.3.1.1. Correlaciones entre variables en Perkins, Kemp y Corr (2007) a.....	91
Tabla 3.3.1.2. Correlaciones entre variables en Perkins, Kemp y Corr (2007) b.....	91
Tabla 3.3.1.3. Diferencias según sexo en Perkins, Kemp y Corr (2007) c.....	92
Tabla 3.3.1.4. Correlaciones entre variables en Perkins, Kemp y Corr (2007) d.....	93
Tabla 3.3.1.5. Intensidad de miedo en Burnham, Hooper y Ogorchock (2011) a.....	98
Tabla 3.3.1.6. Puntuaciones de miedo en Valiente, Sandín, Chorot y Tabar (2003) a.....	105
Tabla 3.3.1.7. Factores de miedo en Valiente, Sandín, Chorot y Tabar (2003) b.....	106
Tabla 3.3.1.8. ANOVA edad en Valiente, Sandín, Chorot y Tabar (2003) c.....	107
Tabla 3.3.1.9. Correlaciones en García-Fernández et al. (2011) a.....	125
Tabla 3.3.1.10. Muestra en Matesanz (2006) a.....	131
Tabla 3.3.1.11. Fiabilidad de factores de miedo en Matesanz (2006) b.....	132
Tabla 3.3.1.12. Medias en Pelechano (2007) a.....	135
Tabla 3.3.1.13. Contrastes en Pelechano (2007) b.....	139
Tabla 3.3.1.14. Correlaciones factores de miedo en Pelechano (2007) c.....	140
Tabla 3.3.2.1. Fiabilidad del MSCEIT en Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, (2012).....	146
Tabla 3.3.2.2. Puntuaciones IE por sexo en Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012)...	150
Tabla 3.3.2.3. Correlaciones en MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011) a.....	152
Tabla 3.3.2.4. Relaciones entre IE y rendimiento en MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011) b.....	153
Tabla 3.3.2.5. Correlaciones entre variables en MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011) c.....	154
Tabla 3.3.2.6. Diferencias por sexo en Otero, Martín, León, y Vicente (2009) a.....	156
Tabla 3.3.2.7. Correlaciones en Otero, Martín, León, y Vicente (2009) b.....	157
Tabla 3.3.2.8. Relaciones entre IE y rendimiento en Otero, Martín, León, y Vicente (2009) c.....	158
Tabla 3.3.2.9. Puntuaciones EQi:YV en Windingstad, McCallum, Bell, y Dunn (2011) a....	166
Tabla 3.3.2.10. Correlaciones en Windingstad, McCallum, Bell, y Dunn (2011) b.....	167
Tabla 3.3.2.11. MANOVA en Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) a.....	170

Tabla 3.3.2.12. Correlaciones en Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) b.....	171
Tabla 3.3.2.13. Correlaciones en Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) c.....	172
Tabla 6.2.1.1. Distribución de la muestra Infantil por Centro.....	199
Tabla 6.2.1.2. Distribución de la muestra Infantil por Curso.....	200
Tabla 6.2.1.3. Distribución de la muestra Infantil por Sexo.....	200
Tabla 6.2.1.4. Distribución de la muestra Infantil por Cultura/Religión	201
Tabla 6.2.1.5. Distribución de la muestra Infantil por Estatus.....	202
Tabla 6.2.2.1. Distribución de la muestra Adolescente por Centro.....	204
Tabla 6.2.2.2. Distribución de la muestra Adolescente por Curso.....	204
Tabla 6.2.2.3. Distribución de la muestra Adolescente por Sexo.....	205
Tabla 6.2.2.4. Distribución de la muestra Adolescente por Cultura/Religión.....	206
Tabla 6.2.2.5. Distribución de la muestra Adolescente por Estatus.....	207
Tabla 6.2.3.1. Distribución de la muestra Adulta por Titulación.....	208
Tabla 6.2.3.2. Distribución de la muestra Adulta por Curso.....	209
Tabla 6.2.3.3. Distribución de la muestra Adulta por Edad.....	210
Tabla 6.2.3.4. Distribución de la muestra Adulta por Sexo.....	211
Tabla 6.2.3.5. Distribución de la muestra Adulta por Cultura/Religión.....	211
Tabla 6.2.3.6. Distribución de la muestra Adulta por Estatus.....	212
Tabla 6.2.4.1. Distribución de la muestra Total por Etapa.....	214
Tabla 6.2.4.2. Distribución de la muestra Total.....	215
Tabla 6.2.4.3. Distribución de la muestra Total por Edad.....	216
Tabla 6.2.4.4. Distribución de la muestra Total por Sexo.....	217
Tabla 6.2.4.5. Distribución de la muestra Total por Cultura/Religión.....	218
Tabla 6.2.4.6. Distribución de la muestra Total por Estatus.....	219
Tabla 6.5.1.1.1. Varianza de factores de Miedo en muestra Infantil.....	228
Tabla 6.5.1.2.1. Varianza de factores de Miedo en muestra Adolescente.....	232
Tabla 6.5.1.2.1. Varianza de factores de Miedo en muestra Adulta.....	236
Tabla 6.5.2.1.1. Varianza de factores de Inteligencia Emocional en Infantil.....	241
Tabla 6.5.2.1.2. Varianza de factores de Habilidades Sociales en Infantil.....	242
Tabla 6.5.2.2.1. Varianza de factores de Inteligencia Emocional en Adolescente.....	245
Tabla 6.5.2.2.2. Varianza de factores de Habilidades Sociales en Adolescente.....	247
Tabla 6.5.2.3.1. Varianza de factores de Inteligencia Emocional en Adultos.....	250
Tabla 6.5.2.3.2. Varianza de factores de Habilidades Sociales en Adultos.....	251
Tabla 7.1.1.1. Media Factores Miedo Infantil.....	263

Tabla 7.1.1.2. Media Factores IE Infantil.....	268
Tabla 7.1.1.3. Media Factores HHSS Infantil.....	273
Tabla 7.1.1.4. Media Materias Infantil.....	276
Tabla 7.1.3.1. Resumen del modelo^f.....	317
Tabla 7.1.3.2. Resumen del modelo^f.....	318
Tabla 7.1.3.3. Resumen del modelo^d.....	319
Tabla 7.1.3.4. Resumen del modelo^c.....	319
Tabla 7.1.3.5. Resumen del modelo^d.....	320
Tabla 7.1.3.6. Resumen del modelo^e.....	321
Tabla 7.1.3.7. Resumen del modeloⁱ.....	322
Tabla 7.1.3.8. Resumen del modelo^j.....	323
Tabla 7.1.3.9. Resumen del modelo^e.....	324
Tabla 7.1.3.10. Resumen del modelo^f.....	325
Tabla 7.1.3.11. Resumen del modelo^f.....	325
Tabla 7.1.3.12. Resumen del modelo^g.....	326
Tabla 7.1.3.13. Resumen del modelo^c.....	327
Tabla 7.1.2.3.14. Resumen del modelo^c.....	328
Tabla 7.1.3.15. Resumen del modelo^d.....	329
Tabla 7.1.3.16. Resumen del modelo^c.....	330
Tabla 7.1.3.17. Resumen del modelo^d.....	330
Tabla 7.1.3.18. Resumen del modeloⁱ.....	331
Tabla 7.1.3.19. Resumen del modelo^h.....	332
Tabla 7.1.3.20. Resumen del modelo^h.....	333
Tabla 7.1.3.21. Resumen del modelo^k.....	334
Tabla 7.1.3.22. Resumen del modelo^g.....	335
Tabla 7.1.3.23. Resumen del modelo^h.....	336
Tabla 7.2.1.1. Media Factores Miedo Adolescente.....	390
Tabla 7.2.1.2. Media Factores IE Adolescente.....	395
Tabla 7.2.1.3. Media Factores HHSS Adolescente.....	399
Tabla 7.2.1.4. Media Materias Adolescente.....	403
Tabla 7.2.3.1. Resumen del modeloⁱ.....	438
Tabla 7.2.3.2. Resumen del modelo^f.....	439
Tabla 7.2.3.3. Resumen del modelo^g.....	440

Tabla 7.2.3.4 Resumen del modelo^e	441
Tabla 7.2.3.5. Resumen del modelo^f	442
Tabla 7.2.3.6. Resumen del modelo^d	442
Tabla 7.2.3.7. Resumen del modelo^g.....	443
Tabla 7.2.3.8. Resumen del modelo^f	444
Tabla 7.2.3.9. Resumen del modelo^f	445
Tabla 7.2.3.10. Resumen del modelo^f	446
Tabla 7.2.3.11. Resumen del modelo^g.....	447
Tabla 7.2.3.12. Resumen del modelo^d	448
Tabla 7.2.3.13. Resumen del modelo^d	448
Tabla 7.2.3.14. Resumen del modelo^d	449
Tabla 7.2.3.15. Resumen del modelo^d	450
Tabla 7.2.3.16. Resumen del modelo^c	451
Tabla 7.2.3.17. Resumen del modelo^f	452
Tabla 7.2.3.18. Resumen del modelo^d	452
Tabla 7.2.3.19. Resumen del modelo^g.....	453
Tabla 7.2.3.20. Resumen del modelo^g.....	454
Tabla 7.2.3.21. Resumen del modelo^h.....	455
Tabla 7.2.3.22. Resumen del modelo^g.....	456
Tabla 7.2.3.23. Resumen del modelo^h.....	457
Tabla 7.2.3.24. Resumen del modelo^f	458
Tabla 7.2.3.25. Resumen del modelo^g.....	459
Tabla 7.3.1.1. Media Factores Miedo Adulto.....	510
Tabla 7.3.1.2. Media Factores IE Adulto.....	515
Tabla 7.3.1.3. Media Factores HHSS Adulto.....	519
Tabla 7.3.1.4. Media Materias Adulto.....	523
Tabla 7.3.3.1. Resumen del modelo^c.....	554
Tabla 7.3.3.2. Resumen del modelo^e	555
Tabla 7.3.3.3. Resumen del modelo^c.....	556
Tabla 7.3.3.4. Resumen del modelo^d	557
Tabla 7.3.3.5. Resumen del modelo^e	557
Tabla 7.3.3.6. Resumen del modelo^e	558
Tabla 7.3.3.7. Resumen del modelo^e	559
Tabla 7.3.3.8. Resumen del modelo^e.....	560

Tabla 7.3.3.9. Resumen del modelo^c	561
Tabla 7.3.3.10. Resumen del modelo^d	562
Tabla 7.3.3.11. Resumen del modelo^d	562
Tabla 7.3.3.12. Resumen del modelo^c	563
Tabla 7.3.3.13. Resumen del modelo^g	564
Tabla 7.3.3.14. Resumen del modelo^d	565
Tabla 7.3.3.15. Resumen del modelo^f	566
Tabla 7.3.3.16. Resumen del modelo^d	566
Tabla 7.3.3.17. Resumen del modelo^e	567
Tabla 7.3.3.18. Resumen del modelo^b	568
Tabla 7.3.3.19. Resumen del modelo^e	569
Tabla 7.3.3.20. Resumen del modelo^e	570
Tabla 7.3.3.21. Resumen del modelo^d	570
Tabla 7.3.3.22. Resumen del modelo^e	571
Tabla 7.3.3.23. Resumen del modelo^d	572
Tabla 7.3.3.24. Resumen del modelo^c	573
Tabla 7.3.3.25. Resumen del modelo^e	574
Tabla 7.3.3.26. Resumen del modelo^c	574
Tabla 7.4.1.1. Media Factores Miedo Total.....	623
Tabla 7.4.1.2. Media Materias Total.....	628
Tabla 7.4.3.1. Resumen del modelo^d	649
Tabla 7.4.3.2. Resumen del modelo^c	650
Tabla 7.4.3.3. Resumen del modelo^f	650
Tabla 7.4.3.4. Resumen del modelo^c	651
Tabla 7.4.3.5. Resumen del modelo^c	652
Tabla 7.4.3.6. Resumen del modelo^c	653
Tabla 7.4.3.7. Resumen del modelo^e	654
Tabla 7.4.3.8. Resumen del modelo^e	654
Tabla 7.4.3.9. Resumen del modelo^d	655
Tabla 7.4.3.10. Resumen del modelo^h	656
Tabla 7.4.3.11. Resumen del modeloⁱ	657
Tabla 7.4.3.12. Resumen del modelo^h	658
Tabla 7.4.3.13. Resumen del modelo^f	659
Tabla 7.4.3.14. Resumen del modelo^f	659

Tabla 7.4.3.15. Resumen del modelo^e	660
Tabla 7.4.3.16. Resumen del modelo^f	661

MIEDO, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO PLURICULTURAL DE CEUTA

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación queda inscrito en el contexto de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Se trata de una ciudad autónoma de España, situada en la orilla africana del Estrecho de Gibraltar, con una extensión aproximada de 19,8 km². Está bañada al norte, al este y al sur por el mar Mediterráneo. Al oeste y al suroeste limita con una zona neutral de 6,3 kilómetros de largo que la separa de Marruecos. La población de Ceuta es de (aproximadamente) 80.570 habitantes, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana, aunque también existe una población de judíos y, en menor medida, hindúes. Como característica específica, la población árabe musulmana que constituye la “minoría mayoritaria”, presenta como principales rasgos de identidad una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, con una elevada tasa de paro, 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). Por su parte, la población cristiana-occidental mayoritariamente tiene un nivel socioeconómico y cultural medio-alto, con una elevada proporción perteneciente al funcionariado. Las zonas urbanizadas se sitúan en el istmo y en parte del Campo Exterior. A nivel de educación superior, aún depende de la Universidad de Granada y judicialmente está adscrita a la demarcación del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, Ceuta y Melilla, con sede en Granada.

Una vez analizado someramente el contexto, se continúa con la temática. En este sentido, cada vez son más las voces que restan importancia a la Inteligencia Racional, medida a través de tests, cuestionarios e instrumentos que miden el Coeficiente Intelectual (C.I.). Todas ellas, al mismo tiempo, se alejan de la consideración de la Inteligencia como una única capacidad estática y rígida, constante e inamovible a lo largo de toda la vida. Por el contrario, se considera como un conjunto amplio y dinámico de diferentes habilidades y competencias, enmarcadas en ámbitos distintos y posibles de ser desarrolladas, mejoradas y ampliadas. Desde esta consideración en la que nos posicionamos, nos centramos en una de las capacidades concretas, dentro de la Inteligencia General, concretamente la relacionada con el ámbito de las emociones.

Por otro lado, se parte también de un ámbito de interés personal, dentro del campo de las emociones. En este amplio marco de referencia, se pone la mirada en las emociones básicas, emociones evolutivas, con un claro componente adaptativo. De todas estas emociones básicas, la que queda dentro de los intereses, por resultar la más atractiva es el miedo. El miedo es una de las emociones más poderosas y apasionantes, tanto que puede llegar a “secuestrar” a las personas, llegando a desembocar en trastornos mentales. Por todo esto, este tema ha sido realmente, el motor que ha impulsado la investigación que se piensa realizar.

Teniendo en cuenta esto, se ha optado por conciliar la Inteligencia con el miedo como emoción básica. La respuesta a esta “ecuación” es muy clara: la Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Emocional se convierte en el nexo que permite la interacción entre los dos conceptos de los que se ha hablado anteriormente. A su vez, ésta se ha convertido en un tema de gran relevancia e interés para diferentes autores especializados en la actualidad. Esto es así, hasta tal punto, que ha llegado a sustituir a la Inteligencia Racional como indicativo y predictor del rendimiento en una tarea determinada y que además resulta un elemento que permite el desarrollo integral de la persona.

Finalmente, hemos de terminar delimitando el ámbito de actuación. En este sentido, se pretende enmarcar el trabajo dentro del ámbito educativo, dentro del contexto pluricultural de Ceuta, a lo largo de todos los niveles educativos, comenzando por la educación durante la edad infantil (Primaria), continuando por la adolescencia (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato), hasta llegar a la edad adulta (dentro del ámbito universitario). Por ello, la tarea concreta con la que se pretende vincular la Inteligencia Emocional, dentro de este ámbito, es el rendimiento académico, uno de los indicativos más importantes del mismo.

Como síntesis de los tres componentes de los que se ha hablado (miedo, Inteligencia Emocional y rendimiento académico) surge la investigación que se ha realizado, como tesis dentro del programa de doctorado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014. Dicho estudio tiene un claro objetivo: Comprobar la disposición de estas variables en la población educativa de Ceuta, a nivel de Educación Primaria, Secundaria, Universitaria y globalmente e intentar comprobar la interacción entre las variables mencionadas.

2. PROBLEMÁTICA

Como ya se ha comentado anteriormente, la importancia que se le concede a la Inteligencia Racional, cuantificada mediante diferentes instrumentos que miden el Coeficiente Intelectual (CI) es cada vez menor. Al mismo tiempo, la concepción más

extendida, actualmente, se aleja de la consideración de la Inteligencia Racional como una aptitud única, inamovible, sin posibilidades de evolucionar a lo largo de la vida del sujeto. Por el contrario, se entiende como un conjunto de habilidades múltiples que la integran.

Así, van aumentando los especialistas que consideran que las puntuaciones en los tests de Inteligencia no son realmente un predictor del éxito en el desarrollo de cualquier tarea. En esta línea, podemos mencionar diferentes experiencias en las que esto se demuestra, como el estudio realizado por Pérez y Castejón (2006) en el que los autores concluyen demostrando que en ningún caso, aparecen relaciones entre las variables relativas al rendimiento académico (población estudiante) y la inteligencia psicométrica tradicional, definida por el CI. De la misma manera, en un estudio llevado a cabo con alumnos de escuelas primarias con un CI por encima de la media, se demostró que presentaban un pobre rendimiento académico (Goleman, 1996).

Lo que parece claro, es que existe algo más que la Inteligencia racional, determinada por los tests psicométricos que miden el CI en el desarrollo de la tarea.

Por otro lado, el foco de atención parece estar cambiando para la gran mayoría de los autores, en consonancia con la consideración de la Inteligencia como un conjunto más amplio de aptitudes.

En este contexto de cambio, aparece el concepto de Inteligencia Emocional, entendida, de manera general, como la habilidad para manejar el propio repertorio emocional, que hace que la consideración del éxito pase del ámbito cognitivo al ámbito emocional. Así, éste concepto, de gran relevancia en la actualidad, constituirá uno de los ejes cruciales en torno a los que girará el trabajo que se pretende desarrollar.

Precisamente, uno de los puntos de partida de este estudio pretende comprobar la incidencia que tiene el nivel de Inteligencia Emocional que presente un sujeto, en el desarrollo de su tarea. Más concretamente, se intentará determinar si la Inteligencia Emocional es un predictor fiable en el rendimiento académico de alumnos pertenecientes a diferentes etapas educativas, desde la Educación Primaria, pasando por la Secundaria y el Bachillerato, hasta el ámbito universitario. Al mismo tiempo, se pone el interés en las diferencias (si la hubiera) dependiendo de las características específicas de cada uno de estos grupos, de manera separada, así como para la población total, algo especialmente relevante en el contexto pluricultural en el que se enmarca este trabajo.

Al mismo tiempo, nuestro interés se centra especialmente en la influencia que tienen las emociones básicas sobre la Inteligencia Emocional. Así pues, otro de los ejes fundamentales de este estudio lo constituye la búsqueda de interacciones entre la

Inteligencia Emocional y una de esas emociones básicas.

En este sentido, se ha seleccionado el miedo, una de las más estudiadas y, por tanto, más conocidas, de las emociones básicas, la cual, a pesar de su relevancia en la actualidad, tiene mucho por descubrir. El miedo es una emoción de carácter negativo, que puede llegar a desposeernos de toda razón, haciéndonos actuar de manera irracional y llegando a desencadenar trastornos psicológicos.

Por ello, se pretende comprobar la influencia de esta emoción sobre el concepto que se ha venido manejando, constituyendo otro de los ejes de nuestra investigación.

Del mismo modo que en el caso de la Inteligencia Emocional, se pretende reflejar las posibles diferencias que pudieran existir entre los diferentes grupos de alumnos que constituyan la muestra del estudio.

A todo ello se ha de añadir un tercer elemento, que determina, de manera precisa el ámbito educativo: el rendimiento académico, resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje así como uno de los indicadores más importantes del buen o mal funcionamiento del Sistema Educativo. Este tercer componente es el principal enlace que este trabajo guarda con el ámbito educativo, así como uno de los puntos que mayor interés puede suscitar, dado que se pretenden conocer elementos que, quizás, puedan mejorar el proceso educativo del alumnado.

2.1. Problema General

Considerando lo introducido hasta este punto, se puede delimitar la problemática de la presente investigación:

- Problema General: ¿Qué tipos y niveles de Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, y qué relaciones existen entre estas variables, en el alumnado de los centros educativos de Ceuta?

Con respecto a este problema general, se pretende contemplar si existe relación entre la emoción básica y la Inteligencia Emocional. En este sentido, se considera también especialmente relevante contemplar la incidencia y el tipo de Miedos que afectan a la población infantil, adolescente y adulta, así como a todos de manera conjunta, teniendo en cuenta la existencia (o no) de variedad en función de diferentes factores característicos de cada uno de los alumnos y alumnas. También se considerará la interacción entre diferentes componentes de la Inteligencia Emocional y los diferentes factores desencadenantes de Miedo, contemplando la interacción entre las diferentes subescalas que constituyen los conceptos que se pretenden relacionar. Por otro lado, se considerará

si hay relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico. Del mismo modo, en este caso, se pretende valorar si existe o no, diferencia, tanto en la puntuación global, como en los diferentes elementos que conforman la Inteligencia Emocional, en función de variables como son el centro, el sexo, la cultura, la edad... También se considerará la interacción entre diferentes componentes de la Inteligencia Emocional y las diferentes materias trabajadas por el alumnado. Finalmente, también se pretende conocer si existe interacción entre el Miedo y el Rendimiento Académico, contemplándose la posible incidencia de una de las emociones básicas más estudiadas sobre el proceso educativo (algo no tan investigado).

2.2. Problemas Específicos

A su vez, estas problemáticas generales pueden descomponerse en una serie de problemas más específicos, sobre los que se centra nuestra atención:

- ¿Qué tipos y niveles de Miedo tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural?
- ¿Qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural?
- ¿Qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural?
- ¿Qué relación existe entre el Miedo, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural?

Para intentar dar respuesta a estos interrogantes que se han planteado, vamos a partir de la revisión bibliográfica, a través de la cual se podrán considerar los aspectos teóricos que son indispensables para manejarnos dentro de este campo, así como las diferentes investigaciones que determinan el estado actual de las cuestiones planteadas.

3. MARCO TEÓRICO

Este apartado es el resultado de la síntesis de la revisión de la bibliografía efectuada sobre la temática.

3.1. Introducción

Para comenzar este trabajo se ha de reflejar la idea inicial de que el ser humano está integrado por una serie de elementos que interactúan para confeccionar la personalidad. En este sentido, los componentes de la personalidad serían tres:

- **Aptitud:** El concepto aptitud hace alusión a la capacidad. Una persona es apta en la medida en la que es capaz de enfrentarse con éxito a una determinada tarea. En este sentido, cuando desde este punto de vista se habla de aptitud, se hace alusión a aptitud intelectual. Se trata, pues, de un concepto vinculado con el campo cognitivo, del pensamiento. Tenemos aquí el primero de los tres elementos de la personalidad.
- **Actitud:** Para Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007) la actitud se refiere a la evaluación favorable o desfavorable que hace el sujeto respecto a su propia conducta y conlleva una predisposición aprendida y duradera hacia la realización o no del comportamiento. Se trata de un constructo hipotético: la actitud existe aunque no sea observable. Las actitudes integran componentes cognitivos, afectivos y conductuales, como las competencias (Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez, 2007). Las actitudes constituyen por tanto “posturas polares” de un sujeto ante algo, acercándolo o alejándolo de las experiencias, los objetos y las personas, decisivamente. Es interesante destacar que las actitudes, casi siempre de aceptación o de rechazo, son extremas y poco realistas (Martínez, 2010). Tenemos pues, en este caso, un segundo apartado, vinculado al campo afectivo, al campo de las emociones y de los sentimientos.
- **Comportamiento:** El comportamiento es el reflejo de los dos conceptos anteriores. Conforme se procesan los estímulos a nivel cognitivo y afectivo, se reacciona ante ellos. En este sentido, las acciones concretas irán en consonancia con las aptitudes y las actitudes.

Finalmente, la interacción entre estos tres componentes constituye la totalidad del sujeto. La personalidad es la suma de todos los ámbitos que constituyen al individuo.

Hecha esta breve introducción, en la que se reflejan los tres ámbitos fundamentales del ser humano, se enmarca este estudio en uno de ellos de manera específica. En este caso, se inscribe en el componente actitudinal del ser humano, en el componente afectivo, emocional. Por eso, se hará una breve introducción para enmarcar el camino que va desde la emoción hasta alcanzar el sentimiento. Teniendo en cuenta esto, se consideran los siguientes aspectos introductorios:

- Emoción: De manera sencilla, se puede entender como el estado afectivo que nace del procesamiento de estímulos externos, que desencadena una serie de correlatos neurofisiológicos y que tiene un componente adaptativo, puesto que mueve al sujeto a reaccionar ante el estímulo desencadenante. Su característica fundamental es que tiene una intensidad alta y una duración media-corta (Herrera Clavero, Ramírez, Roa y Herrera Ramírez, 2006).
- Valor intrínseco (motivación) entendido como la fuerza interior que se posee para poder afrontar los problemas y resolverlos, lo que nos motiva para superar cualquier reto, dificultad o problema. La motivación es un constructo no observable directamente y cuya importancia reside, entre otros factores, en su capacidad explicativa y predictiva de la conducta humana en diferentes situaciones y contextos (Manassero y Vázquez, 1998). Comúnmente se entiende por motivación aquella fuerza que mueve al ser humano a realizar algo determinado, implicando de lleno la dimensión volitiva, el querer (Bueno, 2004; Menec, 1997).
- Autoconcepto: El autoconcepto se puede entender como la imagen que cada uno construye sobre sí mismo. Se trataría del concepto que cada uno maneja sobre su propio ser. Éste es esencial en la valoración que el sujeto hace de sí mismo.
- Autoestima: Se refiere a la valoración que el sujeto hace de su propio yo. Estará en línea con la imagen que cada uno tiene de sí mismo (autoconcepto). En este sentido, se alude al componente afectivo, a lo que cada uno siente por sí mismo, mientras que el autoconcepto queda enmarcado en el ámbito cognitivo.
- Autoeficacia: Entendida como la percepción que tenemos sobre nuestras posibilidades de éxito cuando se va a realizar una tarea, ya que todos nos formamos una imagen en nuestros pensamientos de cómo nos vemos realizando una determinada actividad para resolver un problema. La autoeficacia está muy ligada a los dos conceptos anteriores. De manera que la autoeficacia es el producto del autoconcepto y la autoestima (Herrera Clavero, Ramírez, Roa y Herrera Ramírez, 2006).
- Control de la ansiedad: La autorregulación de la sensación de nerviosismo, preocupación, miedo o angustia que sentimos algunas veces cuando queremos hacer algo y pensamos que nos puede salir mal, lo que supone un freno para nuestra autoeficacia y nuestra motivación (Herrera Clavero, Ramírez, Roa y Herrera Ramírez, 2006).
- Sentimiento: Estado afectivo de intensidad suave, más duradero, sin alteraciones somáticas. Sería el componente experiencial subjetivo o de conciencia de la emoción (Herrera Clavero, Ramírez, Roa y Herrera Ramírez, 2006).

Como se ha podido observar, se ha hecho un rápido recorrido por el campo actitudinal en el que se enmarca esta investigación, dentro de la personalidad intrínseca del sujeto. Del mismo modo, ahora, se prosigue profundizando en un ámbito concreto: las emociones. En primer lugar se pondrá el foco en este concepto de manera detallada, para después seguir concretando en una emoción específica (el miedo). En segundo lugar, se considerará el concepto de inteligencia emocional, que integra muchos de los conceptos que se verán a lo largo de los apartados anteriores, para finalizar con el de rendimiento académico.

3.2. Marco conceptual de referencia

En este primer apartado, se han de comentar los conceptos más importantes que van a ser esenciales para la adecuada comprensión de la investigación realizada. En este sentido, se han tenido en cuenta los siguientes conceptos considerados cruciales para la misma:

3.2.1. Emoción

Lógicamente, cualquier conceptualización de la emoción debe comenzar con la consideración de qué se entiende cuando se hace referencia a este concepto. Dada la enorme cantidad de monografías escritas sobre el tema, por autores diferentes, debería quedar claro que no basta con una definición simple y de una sola línea. Independientemente del enfoque, las emociones deben verse como complejas transacciones con el medio.

La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *movere* (que significa “moverse”) más el prefijo «e-», significando algo así como “movimiento hacia” y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción.

En el sentido más literal, el Oxford English Dictionary (2012) define la emoción como “agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente o agitado”.

Por su parte, según el Diccionario de la Real Academia Española (2012) una emoción se refiere a una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo”.

En relación con estas consideraciones, el Webster’s International Dictionary (Merriam-Webster Incorporated, 2012) define la emoción como “una desviación fisiológica de la homeostasis, que se experimenta subjetivamente con sentimientos intensos y se manifiesta en

cambios neuromusculares, respiratorios, cardiovasculares, hormonales y otros cambios corporales, preparatorios de actos patentes que pueden o no llevarse a cabo”.

Toda esta cadena de sucesos que aparecen en los estados emocionales se presenta en el gráfico que aparece a continuación:

Gráfico 3.2.1.1. Cadena de sucesos



Teniendo en cuenta estas definiciones no especializadas, se ha de hacer referencia, en este momento, a la opinión de diferentes autores dedicados al campo que resulta relevante. Así se verá una revisión sobre la concepción que el término emoción ha tenido a lo largo de su recorrido como “campo de estudio” de diferentes autores que resultan relevantes:

Para Lange (1885) la emoción es la experiencia de cambios fisiológicos en los músculos orgánicos o involuntarios, sobre todo los que se encuentran en las paredes de los vasos sanguíneos, que constituyen el aparato vasomotor y producen vasoconstricción. Podemos comprobar como Lange sólo tiene en cuenta el componente fisiológico, el estado corporal experimentado. Cannon (1927), por su parte, centra sus preocupaciones fundamentales en el establecimiento de una clara diferenciación de los procesos naturales que dan lugar a la conciencia emocional y los que producen la expresión emocional o conducta emocional. La conciencia emocional sería una experiencia percibida que simplemente acompaña a las preparaciones orgánicas para la acción. En este sentido, incorpora componentes que no son considerados por el autor anterior: la experiencia subjetiva que produce la emoción, el contexto y la conducta. Por otra parte, en relación con los componentes de la emoción, un aspecto interesante es esta disociación existente entre la experiencia (o conciencia) y la expresión emocional. Existe evidencia clínica respecto al hecho de que las expresiones vocales, así como las faciales de la emoción, pueden ser separadas de la experiencia emocional (Garrido, 2000). Una concepción muy diferente es la que nos muestra la aportación de Freud (1916-1918), en la que se destacan los siguientes aspectos: Una emoción no es más que la reacción que se desencadena ante algún contenido del inconsciente. No se debería, por tanto al medio externo, sino al componente interno del ser humano. Por su parte, los recuerdos reprimidos están vinculados con emociones intensas. Es difícil encontrar una emoción en estado puro, puesto que generalmente ésta es una mezcla de reacciones fisiológicas y sentimientos. Por su parte, Watson y Rayner (1920) no utilizan el concepto de emociones, sino que habla de comportamientos emocionales. Estos comportamientos emocionales, quedarían divididos en tres componentes diferentes, que serían los siguientes: respuestas autónomas (hábitos viscerales o reacciones

fisiológicas no visibles), movimientos (hábitos manuales) y verbalizaciones (hábitos laríngeos). En esta definición, de una manera no conectada, se hace referencia a lo fisiológico y lo conductual.

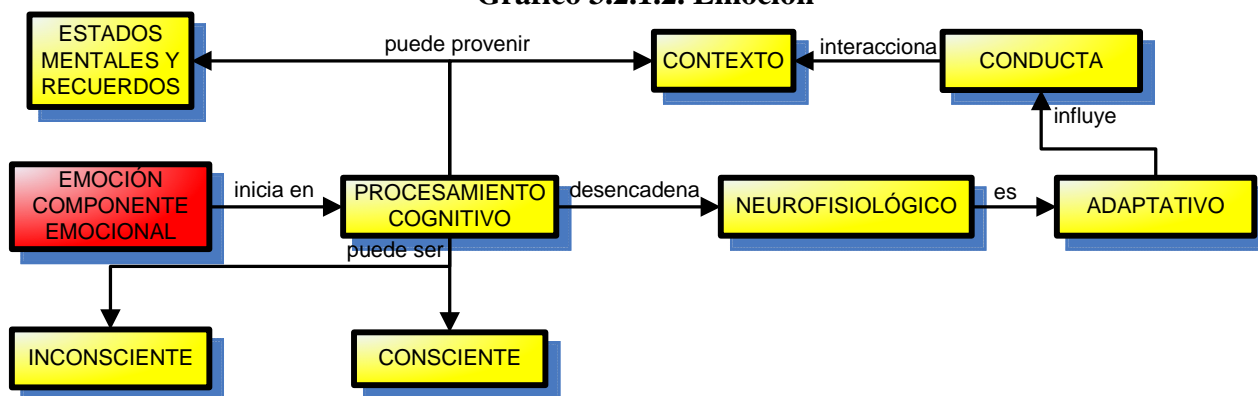
Después de esta breve introducción en la que se ha revisado la concepción sobre lo que podría sugerir el concepto emoción, de mano de algunos autores “clásicos” dentro de la psicología, se va a contemplar la opinión de otros autores, que, desde una perspectiva más actual, se centran en el ámbito de las emociones dentro de ésta. Uno de los autores que con los que se muestra un mayor acuerdo es Sroufe (2000, p. 18), quien define la emoción como una *“reacción subjetiva a un suceso sobresaliente, caracterizado por cambios de orden fisiológico, experiencial y patentemente conductual”*. Sroufe (2000) hace mención y sigue, de manera totalmente evidente, todos los pasos descritos en el esquema que hemos podido ver: un suceso produce un efecto cognitivo (componente experiencial en el que el sujeto se hace consciente de ese estado), desencadena un correlato fisiológico y desencadena una conducta. Del mismo modo, en opinión de Goleman (1996), se podrían seguir los pasos descritos anteriormente, ya que, para él, el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución.

Las definiciones anteriores especifican si la emoción abarca la valoración cognitiva o si viene después, o si incluye la respuesta conductual o la precede. Mencionando, de nuevo a Sroufe (2000), se considera que puesto que tanto en los estados emocionales, como en los no emocionales (estados que requieren esfuerzos corporales diversos) se producen cambios fisiológicos, la reacción fisiológica es considerada como "emocional" si simultáneamente a ella se produce una experiencia emocional y/o un comportamiento emocional. Dicho de otro modo, para que se pueda considerar la emoción, es necesario que haya una vivenciación o experiencia emocional, ya sea definida o no. Se debe dar, por tanto ese componente cognitivo.

Desde mi punto de vista, para que se desencadene el estado neurofisiológico que presenta la emoción no siempre es necesario que haya un acontecimiento que proceda del contexto. También es posible la aparición de estas vivencias a partir de estados mentales (conscientes o inconscientes) o recuerdos, sin necesidad de que haya un acontecimiento. Este “sentimiento” tiene una función de adaptación, ya que influye en la acción del individuo. Teniendo en cuenta esta concepción, definiría la emoción como 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.

Algo que también me parece importante destacar es la distinción entre la vivencia de la emoción y la interpretación cognitiva de la misma. La vivencia es la experimentación del componente fisiológico de esa emoción, mientras que la interpretación no es otra que el hecho de que tomemos conciencia de que estamos experimentando un determinado estado emocional. Todo esto quedará mucho más claro a través del siguiente gráfico.

Gráfico 3.2.1.2. Emoción

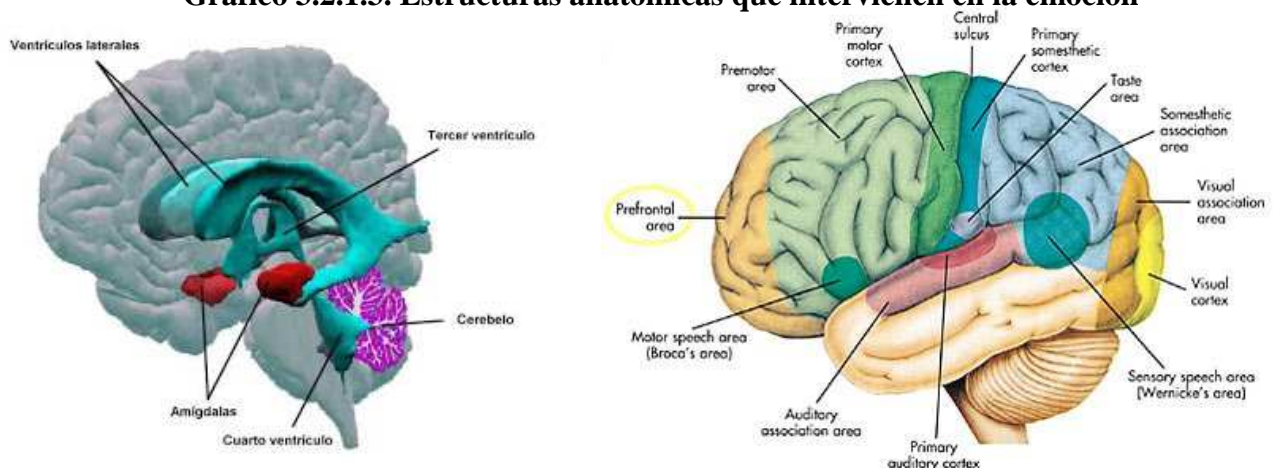


Una vez definido el concepto de emoción, se han de considerar algunas teorías relacionadas con éstas. En esta línea, como establece Goleman (1996), saber que algo es cierto “en nuestro corazón” pertenece a un orden de convicción distinto, un tipo de certeza más profundo, que pensarlo con la mente racional. En un sentido muy real, todas las personas tendrían dos mentes, una mente que piensa y otra que siente. Estas dos formas de conocimiento fundamental están continuamente interaccionando entre sí. Esta relación es la que permite la constitución de la vida mental. La primera de ellas sería la mente racional, la modalidad de comprensión de la que se suele ser conscientes, más despierta, más pensativa, más capaz de ponderar y de reflexionar, pero también más lenta. El otro tipo de conocimiento, más impulsivo, más poderoso y rápido (aunque a veces ilógico), es la mente emocional. Cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante llega a ser la mente emocional y más ineficaz, en consecuencia, la mente racional. Por su parte, resulta importante identificar dos elementos en las emociones: intensidad (alta-baja) y valencia (positiva-negativa), tal y como reconoce Spitzer (2005). Desde esta concepción, se puede hablar de un continuo cuyos extremos son lo racional y lo emocional. Habitualmente existe un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, un equilibrio en el que la emoción alimenta y da forma a las operaciones de la mente racional y ésta ajusta y a veces censura las entradas procedentes de las emociones. Sin embargo, la mente emocional y la mente racional constituyen dos facultades de conocimiento, relativamente independientes entre sí, aunque interrelacionadas. Pero cuando aparecen las pasiones (emociones de una gran

intensidad), el equilibrio se rompe y la mente emocional desborda y secuestra a la mente racional. En este sentido, somos “marionetas” en manos de nuestras emociones.

En este proceso de equilibrio-desequilibrio descrito, tiene una importancia fundamental una estructura del Sistema Nervioso Central, denominada amígdala. La amígdala del ser humano es una estructura nerviosa relativamente grande. Existen, en realidad, dos amígdalas que constituyen un conglomerado de estructuras interconectadas en forma de almendra (de ahí su nombre, un término que deriva del vocablo griego que significa “almendra”), y se hallan encima del tallo encefálico, cerca de la base del anillo límbico. Una imagen de estas estructuras nerviosas aparece en el gráfico presentado a continuación. La amígdala está especializada en las cuestiones emocionales y en la actualidad se considera como una estructura límbica muy ligada a los procesos emocionales, del aprendizaje y de la memoria. Desde aquí, es sencillo de entender cómo la interrupción de las conexiones existentes entre la amígdala y el resto del cerebro provoca una asombrosa ineptitud para calibrar el significado emocional de los acontecimientos, una condición que a veces se llama “ceguera afectiva”. La amígdala constituye, además, una especie de depósito de la memoria emocional y, en consecuencia, también se puede considerar como un depósito de significado. Ésta tiene un gran poder para impulsarnos a la acción en caso de peligro antes de que el neocórtex (en el que reside la mente racional) tenga tiempo para registrar lo que ha ocurrido. Esta vía directa supone un ahorro valiosísimo en términos de tiempo cerebral. Esta intervención que se ejecuta desde la amígdala y que podemos denominar como secuestro emocional, permite que el sujeto reaccione más rápido. Es decir, el tiempo invertido en la respuesta neocortical es mayor que el que requiere el mecanismo del secuestro emocional porque las vías nerviosas implicadas son más largas y el tiempo de procesamiento mental más lento. En este sentido la “respuesta emocional” es más rápida, sin embargo no debemos olvidar que la respuesta neocortical también es más juiciosa y controlada.

Gráfico 3.2.1.3. Estructuras anatómicas que intervienen en la emoción



Estas rudimentarias confusiones emocionales, basadas en sentir antes que en pensar, son calificadas por LeDoux (1993) como “emociones precognitivas”, reacciones basadas en impulsos sensoriales. En este sentido, se puede considerar un ejemplo para comprender mejor este proceso: la amígdala puede reaccionar con un arrebato de rabia o de miedo antes de que el córtex sepa lo que está ocurriendo, porque la emoción se pone en marcha antes que el pensamiento y de un modo completamente independiente de él. De esta manera, las explosiones emocionales constituyen una especie de secuestro neuronal. Según sugiere la evidencia, en tales momentos un centro del sistema límbico declara el estado de alerta y recluta todos los recursos del cerebro para llevar a cabo su ininterrumpible tarea. El rasgo distintivo de este tipo de secuestros es que pasado el momento crítico el sujeto no sabe bien lo que acaba de ocurrir. La percepción racional no se produce. Pero el hecho es que en los asuntos decisivos y en situaciones emocionalmente críticas bien podríamos decir que la mente racional delega su cometido en el sistema límbico (Goleman, 1996). Las opiniones inconscientes son recuerdos emocionales que también se almacenan en la amígdala. Por su parte, la principal actividad del hipocampo consiste en proporcionar una aguda memoria del contexto, algo que es vital para el significado emocional. Si el hipocampo es el que registra los hechos puros, la amígdala es la encargada de registrar el clima emocional que acompaña estos hechos. Cuanto más intensa es la activación de la amígdala, más profunda es la impronta y más indeleble la huella que dejan en nosotros las experiencias que nos han asustado o nos han emocionado. Esto significa, en efecto, que el cerebro dispone de dos sistemas de registro, uno para los hechos ordinarios y otro para los recuerdos con una intensa carga emocional, algo que tiene un gran interés desde el punto de vista evolutivo porque garantiza que los animales tengan recuerdos particularmente vívidos de lo que les amenaza y de lo que les agrada. Así, mientras que el hipocampo recupera datos puros, la amígdala le da una carga emocional.

La investigación llevada a cabo por LeDoux (1993) explica la forma en que la amígdala asume el control cuando el cerebro pensante, el neocórtex, todavía no ha llegado a tomar ninguna decisión. El papel esencial desempeñado por la amígdala, cuando los sentimientos impulsivos desbordan la razón, consiste en escudriñar las percepciones en busca de alguna clase de amenaza. De este modo, la amígdala se convierte en un importante vigía de la vida mental, una especie de centinela psicológico que afronta toda situación. Esta investigación demostró que la primera estación cerebral por la que pasan las señales sensoriales procedentes de los ojos o de los oídos es el tálamo y, a partir de ahí y a través de una sola sinapsis, llega a la amígdala. Por otro lado, desde el tálamo se mandan fibras nerviosas, más largas, que conectan directamente con el córtex. A su vez, desde el neocórtex las señales se envían al sistema límbico

y, desde ahí, las vías eferentes irradian las respuestas apropiadas al resto del cuerpo. Esta es la forma en la que funciona la mayor parte del tiempo, pero LeDoux (1993) descubrió, junto a la larga vía neuronal que va al córtex, la existencia de una pequeña estructura neuronal que comunica el tálamo con la amígdala. Este descubrimiento ha dejado obsoleta la antigua noción de que la amígdala depende de señales procedentes del neocórtex, ya que esa ramificación permite que ésta comience a responder antes que el córtex.

Así pues, las conexiones existentes entre la amígdala y el neocórtex constituyen el centro de gravedad de las luchas y de los tratados de cooperación existentes entre el corazón y la cabeza, entre los pensamientos y los sentimientos, entre la mente racional y la mente emocional. Esta vía nerviosa explicaría el motivo por el cual la emoción es algo tan fundamental para pensar eficazmente, tanto para tomar decisiones inteligentes como para permitirnos simplemente pensar con claridad. La corteza prefrontal es la región del cerebro que se encarga de la memoria de trabajo. Pero existe una importante vía nerviosa que conecta los lóbulos prefrontales con el sistema límbico. Esto significa que las señales emocionales intensas pueden ocasionar “parásitos neurales” que saboteen la capacidad del lóbulo prefrontal para mantener la memoria de trabajo. Éste es el motivo por el que, cuando estamos emocionalmente perturbados, solemos decir “no puedo pensar bien”, permitiendo explicar por qué la tensión emocional prolongada puede obstaculizar las facultades intelectuales del niño, dificultando su capacidad de aprendizaje. Esta idea que se acaba de comentar estará posteriormente, relacionada con el objetivo del estudio que se propondrá.

Por otro lado y para terminar con este apartado, se contempla otra de las ideas aportadas por LeDoux (1993), que ha estudiado el papel desempeñado por la amígdala en la infancia y ha llegado a la conclusión que parece respaldar uno de los principios fundamentales del pensamiento psicoanalítico, es decir, que la interacción entre el niño y sus cuidadores durante los primeros años de vida constituye un auténtico aprendizaje emocional. Mientras la amígdala prepara una reacción ansiosa e impulsiva, el regulador cerebral que desconecta los impulsos de ésta parece encontrarse en el otro extremo de una de las principales vías nerviosas que van al neocórtex, en el lóbulo prefrontal. El córtex prefrontal parece ponerse en funcionamiento cuando alguien tiene miedo pero sofoca o controla el sentimiento para afrontar de un modo más eficaz la situación presente o cuando una evaluación posterior exige una respuesta completamente diferente.

3.2.2. Miedo

Una vez hecha esta revisión inicial sobre el concepto de emoción, que ha sido fundamental como punto de partida, se va a considerar el concepto de miedo, una de las bases del trabajo. En este sentido, hay que tener en cuenta que se está abordando un fenómeno al que se alude frecuentemente desde diferentes corrientes psicológicas, desde el propio sentido común y desde la experiencia popular de las personas, lo cual puede llegar a despojarlo de la precisión que pueden tener otros conceptos más técnicos. De esta manera, se intentará clarificar que es lo que se entiende cuando empleamos la palabra miedo.

En primer lugar, el Diccionario de la Real Academia Española de la lengua (2012) define el miedo como una perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario. Se enumera, además recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea.

El Diccionario de psicología ofrecido por la American Psychological Association (2010) es más explícito y recoge la mayor parte de lo que se encuentra en la bibliografía pertinente. Desde esta concepción se consideraría al miedo como una emoción intensa activada por la detección de una amenaza inminente, que lleva consigo una reacción de alarma inmediata que dispara en el organismo un conjunto de cambios fisiológicos. Estos cambios incluyen aceleración del latido cardiaco, redirección del flujo sanguíneo desde la periferia hacia el interior, tensión muscular y una movilización general del organismo hacia la acción.

Una vez dada esta visión general, se contempla la concepción de autores concretos, dentro del campo de la psicología, concretamente, dentro de la rama de las emociones. Algo en lo que todos coinciden es en categorizar el miedo como un tipo de comportamiento emocional. Por eso, es por lo que se ha realizado la revisión previa sobre el concepto de emoción. El miedo es una de las emociones más claramente distinguibles. La cuestión ahora es identificar los factores de la emoción que nos ocupa.

También se ha de introducir, antes de definir el concepto de miedo, el hecho de que el comportamiento emocional está íntimamente ligado a mecanismos biológicos muy antiguos, evolutivamente hablando. Esto es lo que entendemos por componente adaptativo de una emoción. Desde este punto de vista, a lo largo de nuestra historia como especie, se han ido seleccionando respuestas reflejas ante ciertos estímulos debido a la ventaja que éstas aportaban para la supervivencia del individuo. Íntimamente ligado a ese componente de acción aparece la concepción de Watson (1930). Según este autor, el miedo es un tipo de comportamiento emocional básico. Dentro de este tipo concreto de comportamiento emocional, existen una serie de estímulos atemorizantes innatos, de estímulos aversivos incondicionados, que son capaces de

producir miedo sin aprendizaje previo. Por ejemplo, los niños lloran ante ruidos muy fuertes de manera innata probablemente por la ventaja adaptativa que supone este tipo de alerta ante posibles peligros. Desde esta perspectiva, Watson (1930) determinó mediante investigaciones con niños, tres tipos básicos de estimulación atemorizante: los ruidos, la pérdida súbita de soporte y el dolor. Todos estos estímulos se relacionan con un peligro para la constitución de la persona. Según este autor, estos estímulos eran comunes a todas las especies animales y era a partir de ellos como se condicionaban respuestas de miedo a otros estímulos diferentes. Posteriormente, se comentará, de manera más detallada, la concepción de Watson y Morgan (1917) como una de las teorías para la adquisición de los miedos en el ser humano. Por su parte, para Sroufe (2000), las emociones van evolucionando con el desarrollo cognitivo (se ha de recordar que las emociones tienen su origen en un procesamiento cognitivo). De esta manera, en concreto el surgimiento del miedo a partir de sus predecesores revela procesos fundamentales del desarrollo. Lo que denomina miedo no existe en la etapa del recién nacido, si bien se desarrolla a partir de precursoras existentes desde las primeras semanas de vida.

Desde esta concepción defendida por Sroufe (2000) (con la que estamos totalmente de acuerdo), es importante distinguir esta reacción emocional de sus precursores (como la zozobra y la cautela), ya que el miedo, al igual que las otras emociones, continúa evolucionando a través del periodo de párvulo y aun después, con avances en el desarrollo cognitivo, quedando el término miedo reservado para las reacciones entre los seis y los doce meses de edad, tiempo en el que el contenido del suceso ha llegado a ser una causa determinante importante de las reacciones negativas. El acontecimiento en particular es importante en lo que se refiere a la participación del bebé y sus sentimientos consiguientes de zozobra. Se ha observado que algunos bebés muy pequeños, de entre diez y quince días de nacidos, muestran zozobra después de la inspección continua de un estímulo visual. Stechler y Latz (1966) llamaron a esto "atención obligatoria". En lo que sigue, los términos de zozobra y cautela se utilizarán para catalogar la reacción emocional que es la antecesora del miedo. Aquello que Bronson (1972) y otros (como Schaffer, 1974) han llamado cautela se parece a su reacción precursora (la zozobra), aun cuando es diferente en un sentido importante: la cautela es una respuesta a la incapacidad de "reconocer", cuando los esfuerzos de asimilación se han activado enérgicamente. De esta manera, la atención obligatoria (o zozobra) puede estar presente en el caso del recién nacido y la cautela puede darse en el caso del bebé de cuatro meses. Sin embargo, ni la zozobra ni la cautela se consideran miedo propiamente dicho.

Las reacciones de miedo propiamente dichas, en respuesta a sucesos extraños o que producen aversión, surgen después de los seis meses (por lo general a los nueve). Estas

reacciones son más inmediatas. Existe una alternativa precisa, que es acercarse a los desarrollos cognitivos que ocurren entre los seis y nueve meses, entre los que se cuentan cambios en el concepto del objeto y el pensamiento categórico. El bebé asimila al extraño como si fuera un objeto, pero lo asimila a un esquema negativo. El extraño se percibe como un miembro de una clase de sucesos odiosos. Como reacción categórica, que se basa en la relación del suceso con el niño, dicha reacción negativa puede calificarse como miedo.

Teniendo en cuenta este recorrido, Sroufe (2000, p. 124), junto con Bronson (1972) y Lazarus (1991), define esta emoción de la siguiente manera: El miedo es una “reacción negativa categórica, sustentada en el significado del suceso para el bebé y que recurre a los recuerdos templados afectivamente”. Más que la incapacidad de asimilar un suceso, el miedo obedece al hecho de que el suceso se asimila a un esquema negativo. Esta definición nos resulta especialmente interesante, ya que el autor señala una característica esencial de lo que consideramos como miedo: su carácter negativo. El miedo es una reacción negativa. Al mismo tiempo, se pueden recoger las aportaciones de diferentes autores, por lo que se puede definir el miedo como un conjunto de sensaciones, normalmente desagradables, que se ponen en marcha ante peligros que se viven como reales, originando respuestas de tipo defensivo o protector. Estas respuestas se manifiestan en un conjunto de reacciones fisiológicas, motoras-comportamentales y manifestaciones cognitivo-subjetivas (Marks, 1990 a; Lader y Uhde, 2000; Méndez y Macía, 2000; Echeburúa, 2000). A continuación se describirá, de una forma más detallada, en qué consisten cada una de estas reacciones:

- Reacciones fisiológicas: Las reacciones fisiológicas son independientes de la edad y están provocadas por una serie de cambios bioquímicos. Entre ellos se describe principalmente la descarga de catecolaminas (las más conocidas son la adrenalina y la noradrenalina) y otras sustancias. Estos cambios desencadenan la denominada “tormenta vegetativa” que consiste en un conjunto de síntomas como taquicardia, tensión muscular, temblores, sudoración, palidez, sequedad de garganta y boca, sensación de náusea en el estómago, urgencia de orinar y defecar, respiración rápida, dificultades para respirar... Estas manifestaciones pueden vivirse con mayor o menor intensidad y predominando unas u otras, según los individuos y las situaciones. Algunos trabajos demuestran también que, en situaciones de miedo, disminuye el flujo de sangre a algunas partes del cerebro (Pearce, 1995). Toda esta “tormenta” va dirigida a preparar al organismo para luchar contra el peligro si valora que puede enfrentarse con él, o para huir si evalúa que le sobrepasa. En esta línea, la taquicardia supone un bombeo más rápido del corazón para irrigar mejor los músculos, la respiración es más rápida para disponer de más oxígeno, la palidez supone que la sangre va

principalmente hacia los músculos con el fin de aumentar la fuerza muscular y de perder menos sangre en caso de heridas, el organismo suspende algunas funciones que no son absolutamente necesarias con el fin de ahorrar energía... (Sassaroli y Lorenzini, 2000).

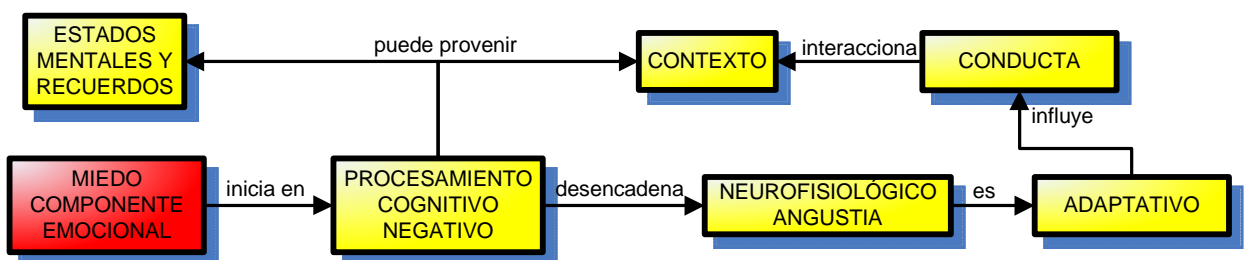
- Reacciones motoras-comportamentales: Los patrones conductuales de reacción ante el miedo presentan a veces un marcado contraste. En determinadas ocasiones, puede darse una tendencia a petrificarse o enmudecer que, en formas extremas, puede llegar a la muerte fingida o aparente, o por el contrario puede haber una huida desesperada, gritos y agitación motriz, para escapar del peligro. Este último patrón de conducta puede presentarse como primera reacción o inmediatamente después del anterior. Los estudios etológicos sobre el comportamiento animal ante el miedo, han permitido además diferenciar otros dos patrones reactivos: La defensa agresiva, más frecuente en animales jóvenes y la desviación del ataque a través de conductas de sumisión e incluso conductas de tipo sexual o infantil (Pérez, 2000).
- Manifestaciones cognitivo-subjetivas: Son pensamientos y sentimientos subjetivos internos, variables según los sujetos y las formas diferentes de valorar y percibir el miedo. Consisten fundamentalmente en sensaciones subjetivas de peligro y amenaza, bloqueos del pensamiento, pérdida de confianza, sensación de impotencia, etc. En este sentido, hemos de reincidir en que esta percepción subjetiva ha de estar vinculada a aspectos negativos y de tipo desagradable.

Los tres conjuntos de reacciones descritas están relacionadas entre sí y pueden presentarse juntos o manifestarse de manera sucesiva, con intensidad muy moderada o alta dependiendo de la intensidad del miedo. La intensidad depende a su vez de varios factores en interacción: el tipo de estímulo, el sujeto y su sensibilidad fisiológica y psicológica, el contexto, etc. Es decir, pueden presentar importantes variaciones entre unos individuos y otros y entre unas situaciones y otras (Echeburúa, 2000). Además, si el miedo permanece durante un período largo, da paso a una serie de alteraciones psicósomáticas como inquietud, fatiga, alteraciones del sueño, alteraciones del apetito e irritabilidad (Marks, 1990a; American Psychological Association, 2002). Por su parte, Beck y Emery (1985) consideran que el miedo a la valoración de que hay un peligro real o potencial en una situación determinada. Se trata de un proceso cognitivo. De acuerdo con la definición de miedo proporcionada por Barlow (2002), los síntomas de miedo incluyen pensamientos de peligro inminente (respuesta cognitiva), escape (respuesta motora) y una fuerte activación fisiológica que resulta en síntomas físicos como sudoración, temblor, palpitaciones y náuseas (respuesta fisiológica). Una vez más, aparecen los componentes esenciales que se consideran definitorios del concepto de miedo.

Siguiendo a Pelechano (2007) tradicionalmente y desde una perspectiva teórica se acepta que cuando se habla de miedo, se está tratando de una emoción básica y que posee componentes biológicos, motores y cognitivos (si un organismo no capta el objeto o entidad que genera miedo, el miedo no aparece), aunque no necesariamente deben ser contenidos conscientes. Además, al miedo se le atribuye un valor adaptativo de conservación ante los peligros del entorno (al menos, por lo que se refiere a mamíferos, existen unos detectores con la función de detectar los peligros del entorno, unos patrones de respuesta de ataque o huida y unas expresiones faciales de miedo que parecen comunes a todas las culturas conocidas si se trata de seres humanos). Finalmente, aunque el miedo es un fenómeno general, se reconoce la existencia de diferencias individuales al menos en la expresión de esta emoción.

Teniendo en cuenta esta revisión, se han de considerar los factores más importantes que definen lo que se entiende por miedo. En primer lugar, se trata de una emoción y como tal, consta de todos los componentes de la misma (cognitivo, fisiológico y conductual), así como una finalidad adaptativa (ha quedado totalmente demostrado a lo largo de la evolución del ser humano como especie). En segundo lugar, me parece fundamental remarcar su carácter negativo. En este sentido, para que podamos hablar de miedo, hemos de realizar una valoración del estímulo (cuando procede del medio que nos rodea) o de nuestros propios estados mentales y recuerdos, como negativo, contrario a aquello que deseamos. También se tiene en cuenta la cascada fisiológica que se desprende (y que entendemos como sensación de angustia) y que produce una respuesta conductual. El último elemento reside precisamente en la vivenciación e interpretación cognitiva del miedo como tal. De esta forma, se puede definir el miedo como aquella reacción emocional negativa, que se vivencia como tal y se manifiesta cuando el sujeto procesa e interpreta un estímulo o un estado mental. Esto desencadena un estado fisiológico de angustia, que a su vez influye en una respuesta. Del mismo modo que hemos hecho en el apartado en el que definíamos la emoción de manera general, creemos que todo se verá más sencillo a través del siguiente gráfico.

Gráfico 3.2.2.1. Miedo



Asimismo, se contemplan algunas de las teorías más importantes sobre el miedo. En este sentido, hemos de clasificarlas en función de las siguientes categorías:

- **Biología del miedo:** Del mismo modo que en el apartado anterior, se consideran los mecanismos biológicos que intervienen en los estados de miedo (Hüther, 2012). Desde esta perspectiva, la percepción de estímulos, clasificados como amenazadores, corre pareja con la generación de un patrón de actividad. Un papel especial lo juega aquí la corteza prefrontal, una región responsable de la interpretación de las entradas multimodales sensoriales. La activación de estas áreas de la corteza asociativa influye en la generación de un patrón característico en el sistema límbico. En el interior del sistema límbico se encuentra la amígdala, estructura en donde los patrones de excitación más minuciosos se dotan de calidad afectiva mediante la activación de un conjunto de redes neuronales. Mediante proyecciones descendentes, se llega a la simulación del sistema simpático y adrenomedular. Filamentos ascendentes de las neuronas noradrenérgicas localizadas en el locus coeruleus y en el troncoencéfalo refuerzan la activación en la zona de la amígdala y en el núcleo central hipotalámico. De este modo surge un patrón de excitación que va subiendo por la corteza, el sistema límbico y los núcleos centrales noradrenérgicos. Al principio, se percibe algo que no esperado. A continuación, se nota que lo que ha sucedido inesperadamente parece estar adoptando unas dimensiones amenazadoras. A continuación, empiezan a dispararse las alarmas del cerebro. Cuando esto ocurre, el ritmo cardíaco se acelera y sentimos palpitaciones en los oídos. Se humedecen las manos, la sangre abandona la superficie de la piel para concentrarse en el sistema muscular. Esto es el componente fisiológico del miedo, que se experimenta como un curioso revoltijo de reacciones físicas. Por otro lado, se siente que algo en el interior se ha puesto en movimiento y está inundando todo el cuerpo, sin que la defensa sea posible. Nos sentimos mal, impotentes, desamparados e indefensos. Es el momento en el que se empieza a vivenciar la sensación característica del miedo. Cuando esto ocurre, buscamos una solución a la desesperada, una conexión entre los miles de millones de células nerviosas para activar una estrategia de conducta que resulte apropiada. En caso de encontrar algo así, las alarmas dejan de hacer tanto ruido. Lo que se ha experimentado es una reacción de estrés controlada. Cada uno de los órganos entiende enseguida la señal. La hipófisis, gracias a determinados tipos de sustancias que llegan hasta ella, segrega hormonas a la sangre. Con la sangre que ha acudido, llegan hasta las glándulas suprarrenales, que vacían en la sangre sus reservas de adrenalina, la hormona del estrés más famosa. También puede ocurrir, cuando aparece un estímulo estresante para el que una determinada persona no ve ninguna posibilidad de solución mediante su propia conducta, o para la que no sirven ninguna de las estrategias que ésta tiene en su repertorio, las glándulas suprarrenales segregan otra hormona del estrés, que produce un efecto mucho mayor que la

adrenalina: la hidrocortisona. En este último caso, la reacción de estrés que se extiende por el cuerpo ya no se detiene. El corazón empieza a latir salvajemente, los vasos sanguíneos se contraen, la musculatura se prepara para actuar, las reservas de energía del hígado se movilizan, las pupilas se dilatan y a uno se le ponen los pelos de punta. Entonces se produce la denominada “reacción de estrés incontrolado”. Esta se caracteriza por una duradera activación de las estructuras corticales y límbicas, así como del sistema noradrenérgico central y periférico.

➤ Factores desencadenantes de miedo: Existen diferentes teorías que hacen referencia a los mecanismos que intervienen en el desencadenamiento de los miedos. La cuestión ahora es identificar los factores que tienen que ver con la aparición esta emoción. Desde esta perspectiva, se hace un recorrido por las teorías propuestas por diferentes autores que resultan relevantes. Para ello se empezará por lo más básico: las respuestas innatas de miedo. En este sentido, se parte de la concepción de Watson y Morgan (1917). Desde esta perspectiva, un estímulo incondicionado va a desencadenar una respuesta incondicionada. Así la visión de un estímulo que es peligroso (EI) va a desencadenar una respuesta fisiológica que se puede describir como un estado de angustia o estrés provocado por el mismo (RI). Como se dijo en el apartado anterior, en este sentido Watson (1930) considera tres tipos básicos de estimulación atemorizante incondicionada en los niños pequeños: los ruidos, la pérdida súbita de soporte y el dolor. El resto de los estímulos que desencadenan el miedo, serían estímulos condicionados (EC) a partir de estos tres “estresores incondicionados”. De esta manera, se desencadenaría la respuesta estresante, a partir de estímulos condicionados. Se trata de una concepción conductista radical, basada en el condicionamiento clásico, formulada a raíz del experimento llevado a cabo por Watson y Rayner (1920) con el pequeño Albert, donde se mostraron los principios básicos de este modelo de psicología. En una posición intermedia se puede encontrar las teorías de Gray (1971). Este autor presenta una interesante clasificación de los estímulos atemorizantes innatos en cinco categorías:

1. Intensos: dolor, ruidos fuertes, pérdida de apoyo, movimientos súbitos e inesperados, etc.
2. Novedosos: miedo a los extraños, a lo desconocido, a lo bizarro, etc.
3. Ausencia de estimulación: soledad, oscuridad.
4. Peligros evolutivos especiales: son característicos de cada especie y se seleccionan por constituir una ventaja adaptativa. Por ejemplo, a la altura o a los cadáveres.

5. Procedentes de interacciones sociales entre congéneres: resultantes de una evolución más compleja que implica el desarrollo de formas de conducta que interaccionan mutuamente, como por ejemplo las de dominio y sumisión.

Aunque Gray (1971) amplía la gama de estímulos incondicionados propuesta por Watson (1930), se puede encontrar multitud de coincidencias, sobre todo en lo referente a los primates, tales como los ruidos, el dolor, lo extraño (objetos, personas o situaciones), caídas, etc. Se sigue una consideración que se continúa apoyando en las teorías conductistas. Otros autores también han encontrado paralelismos entre los miedos humanos y los de otros primates, lo que apunta a su carácter hereditario, tales como el miedo a los cadáveres o a los cuerpos mutilados (Hebb, 1946) o el miedo a la oscuridad (Valentine, 1930). Desde esta concepción es muy sencillo llegar a entender que el comportamiento emocional está íntimamente ligado a mecanismos biológicos muy antiguos, evolutivamente hablando. A lo largo de nuestra historia como especie se han ido seleccionando respuestas reflejas ante ciertos estímulos debido a la ventaja que éstas aportaban para la supervivencia del individuo. En el caso del miedo, se trata de una reacción completamente adaptativa, ya que podría asegurar la supervivencia del sujeto. Aun así, independientemente de la cantidad de estímulos atemorizantes incondicionados de los que disponga una especie, desde la concepción conductista en la que nos encontramos en estos momentos, en todos los casos se puede seguir aumentando ese número inicial mediante aprendizaje. Los “miedos aprendidos” pueden generarse principalmente mediante dos procesos. El primero de ellos es el condicionamiento clásico, el segundo es el fenómeno de generalización del estímulo. Mediante el condicionamiento clásico, estímulos que anteriormente no tenían ningún efecto significativo en el individuo adquieren una función atemorizante mediante el emparejamiento repetido con otro estímulo que o bien provoca ese efecto de manera innata (EI) o lo ha adquirido previamente mediante el mismo proceso (EC). El proceso de generalización consiste en que estímulos similares al incondicionado o al condicionado provocan también la misma respuesta en el sujeto, cuanto mayor es esa semejanza mayor será la probabilidad de que el sujeto emita la respuesta y la intensidad con la que lo hace. En relación a estos mecanismos de aprendizaje habría que señalar ciertos aspectos de desarrollo que determinan la sensibilidad a los diferentes estímulos atemorizantes. Existen unos prerrequisitos nerviosos que posibilitan el reconocimiento del estímulo atemorizante necesario para emitir la respuesta. Esto es lo que hace que ciertos estímulos no provoquen una reacción de miedo hasta llegar a una determinada edad y también que algunos sean más fáciles de condicionar que otros. También habría que señalar la incidencia de los procesos

de habituación y extinción, que consiste en la pérdida del efecto que provoca un estímulo, incondicionado o condicionado, debido a su presentación repetida. A pesar de todo lo que se ha comentado anteriormente, actualmente existen pocas dudas de que el modelo de condicionamiento clásico es inadecuado para la explicación de miedos simples (Mineka, 1986). Además de varias réplicas fallidas del experimento de Watson y Rayner (1920) un segundo problema que se ha encontrado es que raramente se identifican acontecimientos traumáticos (El aversivos). Otro problema es que aparentemente, muchos acontecimientos traumáticos (como por ejemplo accidentes) no parecen producir miedos. Un cuarto tipo de problema es que, al parecer, sólo determinado tipo de estímulos parecen estar relacionados con la adquisición de reacciones fóbicas (situaciones sociales, volar en avión, animales pequeños,...), mientras que otros no parecen estarlo a pesar de resultar traumáticos. También se detectan otros problemas, como la aparente adquisición de estas fobias en situaciones puntuales, condicionadas por el estado del sujeto (determinados periodos de vulnerabilidad, estados de estrés, tensión emocional...) o que las respuestas fóbicas parecen no seguir los mismos principios (como por ejemplo la extinción) que aparecen en la eliminación de una respuesta condicionada (González, 2005). Así pues, la teoría conductista tiene numerosos detractores, por lo que surgen otras que intentan eliminar estas críticas.

Como se ha comentado, es posible que esta teoría resulte insuficiente para explicar el miedo, por esto Mowrer (1939) y Dollan y Miller (1950) desarrollaron la denominada teoría de los dos factores, que integra el condicionamiento clásico y el instrumental. Esta teoría sigue la siguiente secuencia:

1. El miedo se adquiere por la vía del condicionamiento respondiente, tal y como se ha descrito anteriormente.
2. El organismo está motivado a reducir el miedo. En este sentido, las señales asociadas con el miedo hacen que el organismo intente reducirlo y controlarlo. De esta manera, el miedo funcionaría como un impulso.
3. Las conductas que reducen el miedo son reforzantes. En este sentido, emplea también el condicionamiento instrumental.

Este modelo tiene una importante relevancia clínica, porque sugiere que la evitación ayuda a mantener el miedo, pero no explica muchos de los datos recientes, como por ejemplo que el miedo continúe después de que desaparezcan las conductas de evitación. Así pues, continuamos con la revisión de las diferentes teorías relacionadas con los factores desencadenantes del miedo.

Desde la teoría del aprendizaje social, se entiende que las correlaciones entre clases enteras de estímulos pueden ser aprendidas. Se supone además que este aprendizaje está mediado cognitivamente. La razón es que una persona puede exponerse a dos estímulos que están mutuamente relacionados de forma objetiva y todavía no formar asociación. El aprendizaje no tiene que tener contigüidad en el tiempo o de las correlaciones objetivas entre acontecimientos. También según esta teoría, un estímulo neutral puede llegar a provocar ansiedad por una función de ser emparejado con una experiencia aversiva (González, 2005). La última posición de Bandura (1986) sugiere que la experiencia suscita expectativas que regulan la acción. En el caso de los miedos simples, su desarrollo sigue la siguiente secuencia: una experiencia desagradable o aversiva (personal o vicaria) inculca la concepción en el sujeto de que se es incapaz de controlar el resultado desagradable asociado con el acontecimiento aversivo. Los elementos amenazantes que señalan la experiencia aversiva producen activación y distintas maniobras defensivas. Sin embargo varios mecanismos de afrontamiento pueden ayudar a la persona a evitar las consecuencias desagradables y el miedo desaparece. Teniendo en cuenta la teoría del aprendizaje social, puesto que proporciona una base adecuada para su sustentación, aparece otra concepción teórica: la de Rachman (1977), denominada *las tres vías hacia el miedo*. La primera vía, según esta teoría, para la adquisición del miedo, es a través de la experiencia directa con un acontecimiento traumático. Estos miedos están mediados por un proceso de autoactivación. Una segunda vía para la adquisición del miedo, es a través de la observación de otras personas que se comportan con miedo o son heridas. Este proceso cognitivo de transmisión social del miedo se conoce como modelado y permite explicar cómo determinadas personas pueden presentarlo, llegando a presentar comportamientos fóbicos a pesar de no haber tenido contacto con ninguna situación temida. Esta segunda concepción deriva directamente de la teoría del aprendizaje por observación. La tercera y última vía de adquisición de miedos es a través de la instrucción y la información. Para finalizar este apartado, parece importante destacar que, en relación con la expresión del miedo resulta fascinante la capacidad de muchos humanos para negar sus miedos e imaginar que lo tienen todo controlado. Ningún animal es capaz de superar el miedo durante tanto tiempo y de manera más tenaz como el ser humano, y si alguna vez hubo semejante ser vivo, hace ya mucho tiempo que se debió de extinguir, junto con su programa inadecuado. En este sentido, llama la atención que sean particularmente los varones los que han desarrollado hasta la perfección esta capacidad de no percibir sus miedos (Hüther, 2012).

- Principales reacciones ante el miedo: Siguiendo la concepción de González (2005) son tres reacciones fundamentales: Movilización, Inhibición y Desmovilización.
 - Movilización: puede representarse fisiológicamente por la activación de los sistemas con propósitos de acción. Este patrón puede observarse en los distintos sistemas como sigue:
 - Componente cognitivo: El individuo está atento a cualquier estímulo que pueda ser relevante con respecto al peligro. El contenido de las ideas trata con acontecimientos en el pasado, en el presente y en el futuro, que pueden ser considerados peligrosos. La persona tiene imágenes con un contenido de adversidad personal (Méndez, Olivares y Bermejo, 2001).
 - Componente afectivo: Los síntomas afectivos, ya descritos anteriormente, pueden variar desde la intranquilidad, hasta el pánico más abrumador.
 - Componente conductual: Hay un aumento en la actividad muscular. Esto puede manifestarse por la gesticulación, por movimientos continuos de manos, temblores, agitación... (Méndez et al., 2001).
 - Componente fisiológico: Los síntomas orgánicos muestran una elevada actividad simpática, que se refleja como indican Méndez et al. (2001) en la respuesta electrotérmica, en la elevación del ritmo cardiaco, de la presión arterial, los cambios del flujo sanguíneo,...
 - Inhibición: implica una interferencia activa con funciones cognitivas y conductuales normales. Del mismo modo que en el caso anterior, diferenciamos sus componentes: puede representarse fisiológicamente por la activación de los sistemas con propósitos de acción. Este patrón puede observarse en los distintos sistemas como sigue:
 - Componente cognitivo: Hay un bloqueo selectivo de diferentes funciones, como el recuerdo de información vital, el razonamiento, la objetividad, la concentración. Esto puede llegar a tal punto en el que la persona “sienta desmayarse”.
 - Componente conductual: Hay una inhibición de los movimientos espontáneos, especialmente de los músculos faciales, así como la rigidez de la musculatura en general, de modo que los movimientos son espasmódicos y torpes. A menudo hay problemas con la fonación.
 - Desmovilización: Los síntomas de hundimiento tiene lugar de forma obvia. Los síntomas principales son la debilidad y la languidez, disminución de la presión sanguínea y de la tasa cardiaca, pudiendo culminar en el desmayo. Este patrón puede observarse en los distintos sistemas como sigue:
 - Componente cognitivo: Ocurre lo mismo que en el caso de la movilización.
 - Componente afectivo: Ocurre lo mismo que en el caso de la movilización.

- Componente conductual: Hay una inhibición de los movimientos espontáneos, especialmente de los músculos faciales, así como la rigidez de la musculatura en general, de modo que los movimientos son espasmódicos y torpes. A menudo hay problemas con la fonación. Se pone en marcha una reacción totalmente opuesta a la descrita en la reacción de movilización.
- Miedos realistas y no realistas: Otro aspecto esencial que hemos de tener en cuenta, es la delimitación conceptual del miedo, desvinculándolo de conceptos que pertenecen al mismo campo semántico, pero que no pueden ser empleados como sinónimos. En esta línea, resulta crucial que seamos capaces de diferenciar los miedos racionales de los irracionales. Sin embargo, tal y como establece González (2005), no es lógico clasificar y concretar una emoción, como es el miedo, utilizando adjetivos y conceptos fuertemente vinculados a estados puramente cognitivos. Cuando el miedo está vinculado a un peligro objetivo y no desmesurado es realista. Cuando se basa en un razonamiento falso o es desmedido se considera no realista.
- Diferenciación de miedos, fobias y ansiedad: En este apartado, se consideran, en primer lugar, un conjunto de definiciones de los dos conceptos que no se han considerado previamente. Etimológicamente, el término ansiedad procede de la palabra latina “anxius”, que era entendida como un estado de agitación e inquietud. Por su parte, la palabra fobia deriva del griego “phobos” que significa temor y, que a su vez, provenía del dios griego Phobos, que era capaz de provocar miedo y pánico en sus enemigos. Considerando la concepción de la Real Academia Española (2012), según la cual la fobia es una aversión obsesiva a alguien o algo y también, un «temor irracional compulsivo. Por su parte, la ansiedad se identifica como un «estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo y también, como «angustia que suele acompañar a muchas enfermedades, en particular a ciertas neurosis, y que no permite sosiego a los enfermos. Estas definiciones, recogen poca o ninguna apelación a procesos y entidades de carácter psicológico claras y además, expresan alguna inexactitud (por ejemplo, identificar la ansiedad con un «estado en general, su asimilación a angustia y relacionarla con las enfermedades). Para poder delimitar de forma precisa los conceptos que se están diferenciando, se hace referencia al trabajo realizado por Gullone, King y Ollendick (2000) en el que utilizaron el procedimiento de aislar patrones de covariancia de respuesta a su cuestionario de miedos y aislaron tres factores uno al que denominaron miedo, otro al que denominaron ansiedad y un tercero de experiencias fisiológicas. Desde la experiencia de estos autores, se clarifica que la ansiedad no siempre llama a una activación indiferenciada y con un patrón de actuación coherente y el miedo, a

veces, lleva consigo, cuando es de gran intensidad, una inhibición comportamental rígida radical. En suma, las diferenciaciones propuestas son de alcance parcial y no han logrado una aceptación consensuada debido a sus insuficiencias teóricas y pragmáticas.

Por otra parte, a menudo, resulta complejo trazar una línea divisoria entre el miedo normal y el miedo patológico o clínico. Desde esta perspectiva la definición de ansiedad clínica es operacional, determinada principalmente por el modo en el que ésta afecta al sujeto (que desde esta concepción suele denominarse paciente). Si éste se encuentra trastornado por la ansiedad, busca tratamiento o realiza conductas autodestructivas para controlarla, la ansiedad debería considerarse clínica. Esta puede subdividirse en trastornos específicos de la ansiedad (González, 2005), entendida como un tenso estado emocional y, a menudo, se encuentra marcado por síntomas físicos tales como tensión, temblor, sudor, palpitación y una elevada tasa cardiaca. La ansiedad puede distinguirse del miedo en que mientras el primero es un proceso puramente afectivo, más vinculado a lo fisiológico, el miedo tiene tintes cognitivos (que se relacionarían como la vivencia del estado de miedo). El miedo implica la evaluación intelectual de un estímulo amenazante. Cuando una persona dice tener miedo de algo, se refiere a un conjunto concreto de circunstancias que pueden o no estar presentes. El miedo se activa cuando una persona se expone física o psicológicamente a la situación o estímulo que se considera amenazante. Sin embargo, cuando una persona tiene ansiedad experimenta un estado emocional desagradable y subjetivo, con sensaciones de tensión, nerviosismo... y con síntomas fisiológicos como las palpitaciones, mareos, temblor y náuseas. Haciendo alusión a Pelechano (2007), se considera que la ansiedad es un estado de ánimo caracterizado por la aprensión y síntomas somáticos de tensión en el que un individuo anticipa un peligro inminente, catástrofe o infortunio. La amenaza futura puede ser real o imaginada, interna o externa. Puede ser una situación identificable o una sensación de angustia más vaga de lo desconocido (por ejemplo, un sentido general de condena inminente). El cuerpo, a menudo se moviliza para hacer frente a dicha amenaza. Los músculos se tensan, la respiración se hace más rápida, y la tasa cardiaca se acelera. Este autor, de acuerdo con algunos teóricos, considera que el miedo se diferencia de la ansiedad en que tiene un objeto (por ejemplo, un depredador, ruina económica...) y es una respuesta proporcionada a la amenaza objetiva, mientras que la ansiedad, específicamente carece de un objeto o es una respuesta más intensa de la que es requerida por la amenaza percibida. Esta es otra de las claras diferencias entre ansiedad y miedo. El miedo tiene un desencadenante concreto, la ansiedad no. En este sentido, Taylor y Arnou (1988) entienden la ansiedad como una sensación de intranquilidad y temor sobre

una amenaza no definida. La amenaza es a menudo física, con indicio de daño corporal o de muerte, o psicológica con amenazas a la autoestima y al bienestar. La sensación es difusa y difícil de explicar con palabras y el carácter indefinible de la sensación le da su peculiar cualidad desagradable e incontrolable. Como se puede contemplar, estos autores integran las dos diferencias básicas que se han visto hasta ahora.

Una vez se han analizadas las diferencias entre ansiedad y miedo, se hará lo mismo con el concepto de fobia. En este sentido, la fobia es un miedo persistente e irracional que va mucho más allá de la preocupación normal por una situación concreta, objeto o actividad (por ejemplo, altura, perros, agua, sangre, conducir coches o volar en avión), que, consecuentemente, es o evitada con intensidad, o mantenida con intenso sufrimiento. Se trataría de un estado que estaría totalmente fuera de control voluntario y que podría ser considerado como patológico (Pérez, 2000). Vemos que, como elemento característico, la fobia se considera un estado emocional de una gran intensidad y persistencia, de carácter no realista, anormal o patológico. Por su parte, Gonzáles (2005), considera que la fobia se refiere a una clase específica de miedo, siendo un miedo exagerado y, a menudo, incapacitante. También se entiende como un deseo intenso de evitar una situación temida, desencadenando los síntomas ansiosos cuando se expone al individuo a esta situación (Sandín, 1999). Cuando se activa una fobia, la reacción llega hasta el estado de pánico. La cualidad principal de una fobia es que implica la valoración de un alto grado de riesgo ante una situación que es relativamente segura. En este sentido, parece también importante clarificar lo que se entiende por pánico, considerándolo un estado de ansiedad intenso, agudo, asociado con otros síntomas fisiológicos, motores y cognitivos. Los correlatos del pánico son una versión intensificada de los del miedo y la ansiedad. Además uno percibe la sensación de catástrofe inminente, de inhibiciones profundas y de un deseo abrumador de huir y/o de obtener ayuda. Considerando estas propuestas, se puede establecer las diferencias básicas, entre miedo, fobia y ansiedad. Según Pelechano (2007), estas residen en la indeterminación de la entidad que desencadena las respuestas por un lado y, por otro, unas vías fisiológicas de activación que son, en parte, distintas. La “anticipación” de la respuesta de ansiedad puede encontrarse asimismo presente en el miedo y en la fobia (caso de conocer, más o menos, el nivel de peligro y “esperarlo”). La existencia de sensaciones fisiológicas distintas en los tres fenómenos se anotan a veces, pero no siempre, debido a una cierta indiferenciación en el proceso de activación (distinto al comienzo pero que van convergiendo a medida que avanza). Desde esta perspectiva, antes de clarificar, de forma inequívoca, las diferencias entre estos conceptos, se debe hacer un inciso para hacer

referencia a los procesos que permiten la conversión de uno en otro. Esta conversión no se presenta con el mismo valor y posibilidad para todos los casos. Existen unos objetos y/o animales y/o situaciones para los cuales los humanos desarrollamos más respuestas de miedo. Por ello, se ha propuesto una “preparación filogenética” ante ellos. Sin embargo, hoy en día todavía nos encontramos lejos de conocer las variables y dimensiones o procesos psicológicos que definen claramente estas transformaciones. Es cierto que se conoce la eficacia de algunos procedimientos que han funcionado relativamente bien para la eliminación de fobias e incluso de ansiedades (acercamientos de terapia cognitivo conductual), pero que no necesariamente nos dan información acerca de la formación y transformación a la que se ha hecho mención. En este sentido, sucede que algunas personas presentan miedo ante unos animales, objetos o situaciones mientras que a otras no parecen afectarle lo más mínimo, incluso de animales para los que existiría esa “preparación filogenética” en el caso del ser humano (como sucede con las serpientes, las que se pueden mantener como mascotas o animales de compañía), la sangre, heridas abiertas, cadáveres, muerte y símbolos relacionados con ella... Todos estos estímulos, son elementos comunes en unas profesiones y se encuentran ausentes en otras (al ser comunes, no deben ser objeto de miedo para los que tienen que ver con esas profesiones, con lo que la influencia sociocultural en miedos, fobias y ansiedad debe ser notable). Es por todo esto, que la naturalidad de respuesta y la adecuación que, aparentemente son de gran sentido común, se convierten en un criterio de segundo orden en la identificación de unos fenómenos u otros, a menos que se tengan en cuenta las variables que identifican los contextos de vida y que se incluyan en las definiciones de los conceptos que pretendemos clarificar (Pelechano, 2007). Una vez hecha esta aclaración que permite delimitar mejor cada uno de los conceptos, se prosigue con las diferencias más importantes que podemos destacar entre ellos. En este sentido, la diferencia externa está muy clara. Se puede decir que hay fobia y ansiedad cuando existe psicopatología. Otro de los criterios considerados, son la falta de relación entre estímulo y respuesta (con ello nos referimos a aquellas situaciones en las que la respuesta sobrepasa, en gran medida, a la que sería esperable en una situación normal) y el mantenimiento de esta reacción más allá de un periodo de tiempo que estaría entre 3 y 6 meses. El caso es que no resulta muy preciso apelar a sobrepasar a la reacción normalmente esperable y que en gran medida, la reacción se encuentra mediada por las tradiciones culturales. El mencionado autor que defiende esta concepción permite clarificar estas últimas ideas. En esta ocasión Pelechano (1984) hace referencia a la importancia que posee el contexto (que incluiría referentes al medio y a la persona, su nivel evolutivo, etc.) en el

que vive el ser humano para poder enjuiciar el grado de adecuación o no de la respuesta en márgenes muy amplios. Sucede, además, que puede haber emoción fuerte y junto a ello una respuesta motora muy débil (o ninguna) como cuando nos encontramos ante un objeto fóbico y, sin embargo, podemos llevar a cabo conductas que entren en el rango de la normalidad o incluso que sean anormalmente esperables en condiciones normales.

Después de haber hecho esta revisión sobre las diferencias que se pueden encontrar entre los tres conceptos, que forman parte de mismo territorio semántico, se concluye diciendo que los criterios para diferenciarlos se centran en la adecuación de la respuesta (en sus vertientes de duración, generalización y de intensidad, según Pelechano, 2007). Esto está relacionado directamente con la diferencia entre la normalidad y la anormalidad. Considerando todo lo anteriormente expuesto con respecto a las diferencias entre estos tres conceptos, se van a resumir los que (desde mi punto de vista) son las más importantes. En primer lugar, se considera lo que se puede denominar “naturaleza” del concepto. Con esto se hace referencia al hecho de que el miedo es una respuesta natural, mientras que tanto la fobia como la ansiedad son estados anormales o patológicos. En segundo lugar, varía el objeto causante del estado. Al respecto de esto, mientras que el miedo es desencadenado, de una manera normal, por un objeto causante conocido que supone un peligro real, la fobia es producida por un objeto conocido, pero su expresión es desadaptativa e irracional. Por su parte, la ansiedad aparece antes que el objeto, como una “especie de anticipación al peligro”. En tercer lugar, el tiempo durante el que se mantienen estos estados es diferente. El miedo es un estado momentáneo, provocado por un objeto determinado. Sin embargo tanto fobia como ansiedad son estados que perduran más en el tiempo. Finalmente, mientras que el miedo es una emoción incondicionada, tanto la fobia como la ansiedad se producen por una situación de aprendizaje. Una relación más fácilmente visible de las diferencias aparece en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2.2.1. Delimitación teórica de miedo

	MIEDO	ANSIEDAD	FOBIA
NATURALEZA	Normalidad	Anormal	Anormal e irracional

OBJETO CAUSANTE	Objeto conocido que supone peligro real. Es adaptativo	Antes de objeto como estado de anticipación al peligro. No objeto	Objeto conocido pero irracional y desproporcionado
DURACIÓN	Momentáneo. Acompaña la presencia del objeto	Sostenido en el tiempo	Sostenido en el tiempo. Se mantiene continuo para el objeto
APRENDIZAJE / NO	Emoción incondicionada	Emoción condicionada	Emoción condicionada

Considerando esto, se puede afirmar que el miedo es una emoción que debe ser percibida como tal y que debe tener un objeto claro que lo provoque. Si ese causante no está claro y/o el sujeto no tiene la vivencia de miedo (sentirse como que se está experimentando ese estado) estaríamos hablando de ansiedad, que como se ha visto, integra el componente fisiológico correspondiente a esta emoción, anticipándolo a la aparición de un objeto que pueda causarlo. Por otro lado, si el miedo se manifiesta como desmesurado e irracional, constituyendo un elemento incapacitante del sujeto para enfrentarse al estímulo desencadenante de manera prolongada y que, por tanto, se considera un estado patológico, tampoco se puede hablar de miedo, sino que se emplearía el concepto fobia. Así pues, si no se dan todas las condiciones necesarias, no se puede hablar de miedo.

- Miedos patológicos: En este apartado, se especificarán los diferentes estados patológicos relacionados con la ansiedad y la fobia, según la APA (2010) en su DSM-IV-TR. Los criterios que aquí se mencionan sirven para el diagnóstico de los diferentes trastornos relacionados con estos estados. En este sentido, aparece la sección destinada a los que se denominan trastornos de ansiedad. Entre ellos, se mencionan los siguientes: trastorno de angustia sin agorafobia, trastorno de angustia con agorafobia, fobia específica, fobia social, trastorno obsesivo-compulsivo, trastorno por estrés posttraumático, trastorno por estrés agudo, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de ansiedad debido a enfermedad médica y trastorno de ansiedad no especificado. El trastorno por ansiedad de separación y el trastorno por aversión al sexo y se encuentran dentro de otras categorías a pesar de presentar síntomas parecidos (Otros trastornos de la infancia, la niñez o la adolescencia y trastornos sexuales y de la identidad sexual respectivamente). En el contexto de todos estos trastornos pueden aparecer crisis de angustia, por lo que es importante llegar a delimitar qué es lo que

se entiende por angustia según este manual. En este sentido, las crisis de angustia (panic attack) se caracterizan por la aparición súbita de síntomas de aprensión, miedo pavoroso o terror, acompañados habitualmente de sensación de muerte inminente. Durante estas crisis también aparecen síntomas como falta de aliento, palpitaciones, opresión o malestar torácico, sensación de atragantamiento o asfixia y miedo a “volverse loco” o perder el control. Dado que las crisis de angustia suelen aparecer en el contexto de diversos trastornos de ansiedad, su descripción y sus criterios diagnósticos vienen expuestos por separado en esta sección. La característica principal de una crisis de angustia es la aparición aislada y temporal de miedo o malestar de carácter intenso, que se acompaña de síntomas somáticos o cognoscitivos. La crisis se inicia de forma brusca y alcanza su máxima expresión con rapidez (habitualmente en 10 minutos o menos), acompañándose a menudo de una sensación de peligro o de muerte inminente y de una urgente necesidad de escapar. Los síntomas somáticos o cognoscitivos vienen constituidos por palpitaciones, sudoración, temblores o sacudidas, sensación de falta de aliento o ahogo, sensación de atragantarse, opresión o malestar torácicos, náuseas o molestias abdominales, inestabilidad o mareo (atardamiento), desrealización o despersonalización, miedo a perder el control, miedo a morir, parestesias y escalofríos o sofocaciones. Los individuos que solicitan ayuda terapéutica por estas crisis de angustia inesperadas acostumbran a describir el miedo como intenso, y relatan cómo en aquel momento creían estar a punto de morir, perder el control, tener un infarto o un accidente vascular cerebral. Describen asimismo un urgente deseo de huir del lugar donde ha aparecido la crisis. Al ir repitiéndose, estas crisis pueden presentar un menor componente de miedo. La falta de aire constituye un síntoma frecuente en las crisis de angustia asociadas al trastorno de angustia con y sin agorafobia. Las crisis que reúnen los restantes criterios, pero presentan menos de 4 de estos síntomas, se denominan crisis sintomáticas limitadas. Por su parte, la agorafobia se caracteriza por la aparición de ansiedad o comportamiento de evitación en lugares o situaciones donde escapar puede resultar difícil (o embarazoso), o bien donde sea imposible encontrar ayuda en el caso de que aparezca en ese momento una crisis de angustia o síntomas similares a la angustia. El trastorno de angustia sin agorafobia se caracteriza por crisis de angustia recidivantes e inesperadas que causan un estado de permanente preocupación al sujeto. El trastorno de angustia con agorafobia se caracteriza por crisis de angustia y agorafobia de carácter recidivante e inesperado. La fobia específica se caracteriza por la presencia de ansiedad clínicamente significativa como respuesta a la exposición a situaciones u objetos específicos temidos, lo que suele dar lugar a

comportamientos de evitación. En este sentido, pueden especificarse los siguientes subtipos para indicar el objeto del miedo o evitación en la fobia específica. Pueden ser de:

- Tipo animal. El miedo hace referencia a animales o insectos. Este subtipo suele iniciarse en la infancia.
- Tipo ambiental. El miedo hace referencia a situaciones relacionadas con la naturaleza y los fenómenos atmosféricos como tormentas, precipicios o agua. Este subtipo suele iniciarse en la infancia.
- Tipo sangre-inyecciones-daño. El miedo hace referencia a la visión de sangre o heridas, o a recibir inyecciones y otras intervenciones médicas de carácter invasivo. Este subtipo presenta una incidencia marcadamente familiar y suele caracterizarse por una intensa respuesta vasovagal.
- Tipo situacional. El miedo hace referencia a situaciones específicas como transportes públicos, túneles, puentes, ascensores, aviones, coche o recintos cerrados. El inicio de este trastorno sigue una distribución bimodal, con un pico de mayor incidencia en la segunda infancia y otro a mitad de la tercera década de la vida. Su incidencia en función del sexo, su patrón de incidencia familiar y su edad de inicio son similares a los del trastorno de pánico con agorafobia.
- Otros tipos. El miedo hace referencia a otro tipo de estímulos, entre los que se incluyen las situaciones que pueden conducir al atragantamiento, al vómito, a la adquisición de una enfermedad; fobia a los “espacios (es decir, el individuo tiene miedo a caerse si no hay paredes y otros medios de sujeción), y el miedo que los niños tienen a los sonidos altos o a las personas disfrazadas.

Los tipos de fobias específicas más habituales, junto con los estímulos que pueden desencadenarlas y el periodo en el que se suele desarrollar, aparecen en la tabla siguiente:

Tabla 3.2.2.1. Fobias específicas más habituales. APA (2010)

Tipos de fobias específicas	Estímulos fóbicos	Inicio
Animal	Perros, gatos, serpientes, ratones, arañas, cucarachas, etc.	Segunda infancia.
Ambiental	Tormentas, relámpagos, rayos, precipicios, agua, etc.	Segunda infancia. Principio de la edad adulta.
Sangre-inyecciones-daño	Sangre, heridas, inyecciones, dentista, cirugía, etc.	Segunda infancia.
Situacional	Transportes públicos, túneles, puentes, ascensores, aviones, coches, etc.	Segunda infancia Mitad de la tercera década de la vida.
Otras	Ruidos fuertes, personas disfrazadas, atragantamiento, etc.	Infancia Edad adulta.

La fobia social se caracteriza por la presencia de ansiedad clínicamente significativa como respuesta a ciertas situaciones sociales o actuaciones en público del propio individuo, lo que suele dar lugar a comportamientos de evitación. El trastorno obsesivo-compulsivo se caracteriza por obsesiones (que causan ansiedad y malestar significativos) y/o compulsiones (cuyo propósito es neutralizar dicha ansiedad). El trastorno por estrés postraumático se caracteriza por la reexperimentación de acontecimientos altamente traumáticos, síntomas debidos al aumento de la activación (arousal) y comportamiento de evitación de los estímulos relacionados con el trauma. El trastorno por estrés agudo se caracteriza por síntomas parecidos al trastorno por estrés postraumático que aparecen inmediatamente después de un acontecimiento altamente traumático. El trastorno de ansiedad generalizada se caracteriza por la presencia de ansiedad y preocupaciones de carácter excesivo y persistente durante al menos 6 meses. El trastorno de ansiedad debido a enfermedad médica se caracteriza por síntomas prominentes de ansiedad que se consideran secundarios a los efectos fisiológicos directos de una enfermedad subyacente. El trastorno de ansiedad no especificado se ha incluido en esta sección con el objetivo de poder acoger aquellos trastornos que se caracterizan por ansiedad o evitación fóbica prominentes, que no reúnen los criterios diagnósticos de los trastornos de ansiedad específicos ya mencionados (bien síntomas de ansiedad sobre los que se dispone de una información inadecuada o contradictoria). Debido a que el trastorno por ansiedad de separación (que se caracteriza por la aparición de ansiedad coincidiendo con la separación de las figuras paternas) suele aparecer en la infancia, se incluye en la sección «Otros trastornos de la infancia, la niñez o la adolescencia». La evitación fóbica que se limita exclusivamente al contacto sexual genital con parejas sexuales se denomina trastorno por aversión al sexo y se encuentra recogido en la sección «Trastornos sexuales y de la identidad sexual». Por su parte, la ruborización es frecuente en las crisis de angustia de tipo situacional desencadenadas por la ansiedad que aparece en situaciones sociales o actuaciones en público. La ansiedad característica de las crisis de angustia puede diferenciarse de la ansiedad generalizada por su naturaleza intermitente, prácticamente paroxística, y su característica gran intensidad. Las crisis de angustia pueden aparecer en una amplia gama de trastornos de ansiedad (por ejemplo, trastorno de angustia, fobia social, fobia específica, trastorno por estrés postraumático, trastorno por estrés agudo). Al determinar la importancia de la crisis de angustia en el diagnóstico diferencial de todos estos trastornos, es necesario considerar el contexto en que ésta aparece. Existen tres tipos característicos de crisis de angustia, que se diferencian por el modo de inicio y la presencia o ausencia de desencadenantes ambientales: crisis de angustia inesperadas (no relacionadas con estímulos situacionales), en las que el inicio de la crisis de angustia no se asocia a desencadenantes ambientales (es decir,

aparecen sin ningún motivo aparente); crisis de angustia situacionales (desencadenadas por estímulos ambientales), donde la crisis de angustia aparece de forma casi exclusiva inmediatamente después de la exposición o anticipación de un estímulo o desencadenante ambiental (por ejemplo, ver una serpiente o un perro desencadena automáticamente una crisis de angustia), y crisis de angustia más o menos relacionadas con una situación determinada, las cuales tienen simplemente más probabilidades de aparecer al exponerse el individuo a ciertos estímulos o desencadenantes ambientales, aunque no siempre existe esta asociación con el estímulo ni tampoco siempre el episodio aparece inmediatamente después de exponerse a la situación (por ejemplo, las crisis tienen más probabilidades de aparecer al conducir, pero a veces el individuo puede llevar su coche sin sufrir ninguna crisis de angustia, o bien padecerla a la media hora de estar conduciendo). El diagnóstico de trastorno de angustia (con o sin agorafobia) requiere la presencia de crisis de angustia inesperadas. Las crisis de angustia situacionales son más características de las fobias sociales y específicas. Las crisis de angustia más o menos relacionadas con una situación determinada son especialmente frecuentes en el trastorno de angustia, aunque también pueden aparecer en la fobia específica o en la fobia social. El diagnóstico diferencial de las crisis de angustia resulta difícil si se tiene en cuenta que no siempre existe una relación exclusiva entre el diagnóstico y el tipo de crisis de angustia.

Para finalizar este apartado relacionado con las teorías sobre el miedo, resulta importante considerar la concepción de Spitzer (2005), que establece relaciones teóricas entre el miedo, como emoción básica negativa y el aprendizaje (y por tanto también con el rendimiento). Desde este punto de vista, se considera que la relación entre el miedo y el aprendizaje resulta muy compleja. El miedo puede llegar a limitar los procesos creativos, del mismo modo que puede ser un importante impulsor de determinados aprendizajes (recuerdos que quedan fuertemente grabados en el cerebro como consecuencia de situaciones extremas de miedo). En general, un miedo intenso favorece el aprendizaje rápido, pero no fomenta los procesos cognitivos, impidiendo de esta manera lo que se debe considerar como “aprendizaje”. El miedo no sólo prepara al cuerpo para la reacción o la huida, sino también a la mente. De esta forma, el miedo provocaría un estilo cognitivo muy determinado, que facilita la ejecución de rutinas simples y aprendidas, pero que dificulta la asociación libre. La situación resulta contradictoria y compleja de entender. En cualquier caso, la ausencia de miedo hace que los pensamientos sean más libres, más amplios, por lo que para un buen aprendizaje, resulta muy importante que el estado emocional sea positivo.

3.2.3. *Inteligencia Emocional*

Otro de los conceptos que resultan de vital importancia para la comprensión del trabajo que se ha realizado es el de Inteligencia Emocional. En este sentido, se comentarán una serie de elementos relacionados con ella, que permitirán su delimitación conceptual así como el establecimiento de sus características más sobresalientes.

- **Antecedentes:** Como anteriormente, se parte de la definición que da el diccionario de la Real Academia Española de la lengua (2012), nos da con respecto al concepto de inteligencia. Desde esta perspectiva, se entiende la inteligencia como la capacidad de entender o comprender, la capacidad de resolver problemas, el conocimiento, comprensión, acto de entender. Sentido en que se puede tomar una sentencia, un dicho o una expresión. Habilidad, destreza y experiencia. Trato y correspondencia secreta de dos o más personas o naciones entre sí. Sustancia puramente espiritual. Podemos ver como el término inteligencia es muy amplio y no queda bien definido, precisamente por la gran cantidad de “significados” que se pueden aludir. Por otra parte, al utilizar solamente el término inteligencia se alude exclusivamente a elementos de corte cognitivo, que se alejan demasiado de lo que nos resulta interesante. Por otro lado, en una visión tradicional, se define operacionalmente la inteligencia como la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia. Se trata de un atributo innato, de una facultad del individuo. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas. En este sentido tradicional, la inteligencia vuelve a aparecer como vinculada al ámbito cognitivo. Sin embargo hemos de diferenciar clarísimamente la inteligencia racional (entendida en un sentido clásico), de la inteligencia emocional, concepto que nos interesa realmente. En un estudio llevado a cabo con alumnos de escuelas primarias que, a pesar de tener un CI por encima de la media, mostraban un pobre rendimiento académico, las pruebas neuropsicológicas determinaron la clara presencia de un desequilibrio en el funcionamiento de la corteza frontal. ¿Cuál era la razón por la que estos alumnos, a pesar de ser “racionalmente inteligentes” presentaron un rendimiento tan pobre? La respuesta a esta pregunta es que también hay que tener en cuenta el papel que desempeñan las emociones hasta en las decisiones más racionales. (Goleman, 1996). En este sentido, Gardner (1993), es partidario de invertir menos tiempo y esfuerzos en clasificar a los niños en función de sus capacidades intelectuales. En lugar de eso, sí que deberían ser ayudados en el proceso de identificación y de desarrollo de sus habilidades y sus dones personales. Toda esta concepción queda reflejada en los diferentes trabajos de este autor. La importante influencia de Gardner (1985, 1993) constituye un auténtico manifiesto que rechaza “el pensamiento Coeficiente Intelectual” (CI). Desde las concepciones manejadas en

sus diferentes publicaciones se afirma que no existe un único tipo de inteligencia. Por el contrario, existe un amplio abanico de siete variedades distintas de inteligencia. Se trata de la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993) que se organiza a la luz de los orígenes de cada capacidad para resolver problemas. El concepto operativo de esta visión plural de la inteligencia es el de multiplicidad. Esta visión multidimensional de la inteligencia brinda una imagen mucho más rica de la capacidad y del potencial de un niño que la que nos ofrece el CI. Desde esta perspectiva, sólo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana, enumerándose dos tipos de inteligencia académica (capacidad verbal y aptitud lógico-matemática). Estas capacidades estarían relacionadas con el rendimiento académico. En tercer lugar, aparece la capacidad espacial, relacionada con la orientación en el espacio, el talento kinestésico, que se refiere al dominio de las habilidades motrices y las dotes musicales. Por último, habla de dos capacidades que resultan especialmente interesantes. Estas dos cualidades las coloca bajo el epígrafe de lo que denomina “inteligencias personales”. Serían la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapsíquica o intrapersonal, que son a las que se debe hacer referencia dado que se aproximan a lo que se entiende por inteligencia emocional. Así, la inteligencia interpersonal supone la capacidad de diferenciar y responder de manera adecuada a los estados de ánimo y deseos de las demás personas. Esta habilidad se construye a partir de una capacidad fundamental para sentir distinciones entre los demás, pudiéndose hablar, en particular, de identificar los contrastes en sus temperamentos, motivaciones e intenciones, diferenciar cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar entre ellos. Esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás. En el apartado relativo a la inteligencia intrapersonal se menciona la capacidad de establecer contactos con las propias emociones y aprovechar este conocimiento para orientar la conducta. Se refiere la comprensión de los propios conocimientos de los aspectos internos, emocionales de una persona. Desde esta perspectiva, aparecen elementos como el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Ésta constituye una habilidad correlativa (vuelta hacia el interior) que permite configurar una imagen verdadera y exacta de uno mismo y que lo hace capaz de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz. Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo (Goleman, 1996). Tanto la facultad interpersonal como la intrapersonal superan la prueba de la inteligencia. Ambas describen tentativas de solucionar problemas

que son significativos para el individuo y para la especie. La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás, la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar como uno mismo. Como señala Goleman (1996), es su influyente obra “Inteligencia Emocional”, a lo largo del tiempo, el concepto de inteligencias múltiples ha seguido evolucionando. Desde esta perspectiva cambiante, existe otra dimensión de la inteligencia personal que se señala de manera reiterada y que no parece haberse explorado lo suficiente: el papel que desempeñan las emociones. Tanto él como sus colaboradores centran su atención en la faceta cognitiva del sentimiento y no tratan de desentrañar el papel que desempeñan los sentimientos. Deberían centrarse, pues, en contribuir al desarrollo de la competencia emocional.

- Definición de Inteligencia Emocional: Como en los casos anteriores, se pretende formular una definición satisfactoria del concepto que resulta relevante. En el panorama descrito, en el que la mirada pasa de estar centrada en un único tipo de inteligencia racional, medida por tests que predicen el coeficiente, a una concepción más abierta y flexible, integrada por múltiples capacidades y con el abandono de lo exclusivamente cognitivo para centrarse en otros componentes (como en este caso el afectivo), nace el concepto de Inteligencia Emocional (IE). En este contexto, la primera aparición del término inteligencia emocional aparece de la mano de Payne (1986), en una tesis doctoral no publicada (tal y como recogen Matthews, Zeidnes y Roberts, 2007). A partir de aquí, un conjunto de autores en el ámbito de la psicología, “recogen” y desarrollan este concepto. Sin embargo, este concepto es importantemente impulsado con el “best seller” (ya mencionada) publicado por Goleman (1996), que permitirá la difusión de este más allá del ámbito de los manuales de psicología. Considerando las concepciones de los autores más relevantes en la materia, el propio Gardner (1993, p. 301), realiza una definición del concepto, entendiendo la inteligencia emocional como “el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”. Desde la perspectiva de este autor, resultan mucho más interesantes sus ideas con respecto a la inteligencia personal, en la que se especifican características que se asemejan mucho más a nuestra concepción de inteligencia emocional (y que se han analizado en el punto anterior). Otro de los autores tratados, Bar-On (1997), define inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente. En este caso, consideramos importante la aportación de este autor, puesto que establece una distinción clara entre la inteligencia emocional y la racional. Por otro lado, aparecen concepciones simplistas como la de

Weisinger (1998), que considera que la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones. Desde otra concepción, Mayer y Cobb (2000) entienden la inteligencia emocional como en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones. En este sentido, se va concretando, en mayor medida, que es lo que se puede entender por procesamiento de las emociones, concretando una serie de habilidades vinculadas con este componente. Mehrabian (1996), por su parte, desgana las capacidades que constituyen ese “procesamiento emocional”, incluyendo la inteligencia emocional las habilidades de percibir las emociones personales y la de otras personas, tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias, participando en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto y trabajar donde sea, armonizando el este elemento con el ocio. Asimismo, Vallés (2005, p. 33) define inteligencia emocional como capacidad donde se utilicen las emociones para resolver problemas. En este sentido, la inteligencia emocional es la aptitud para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia (Cooper y Sawaf, 1997, p. 52). Existen, por tanto, diferentes modelos de IE (García-Fernández y Giménez, 2010). Finalmente, se menciona la definición aportada por Salovey y Mayer (1990). En ésta subsume a las inteligencias personales de Gardner (1993) y las organiza hasta llegar a abarcar cinco competencias principales, que hacen referencia a la inteligencia emocional:

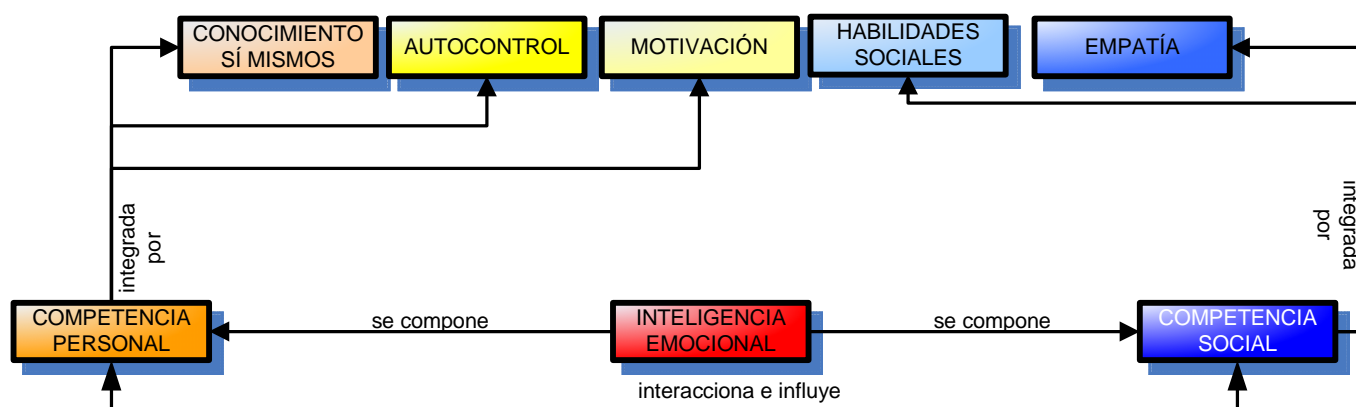
- El conocimiento de las propias emociones: el conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en el que aparece que constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. La capacidad de seguir momento a momento nuestros sentimientos nos resulta crucial para la intromisión psicológica y para la comprensión de uno mismo. Por otro lado, la incapacidad de percibir nuestros verdaderos sentimientos nos deja completamente a su merced.
- La capacidad de controlar las emociones: la conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. Las personas que carecen de esta habilidad tienen que batallar con las tensiones desagradables.
- La capacidad de motivarse a uno mismo: el control de la vida emocional y su subordinación a un objetivo resulta esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad. El autocontrol emocional constituye un imponderable que subyace a todo logro. Y si somos capaces de sumergirnos en el estado de “flujo” estaremos más capacitados para lograr resultados sobresalientes en cualquier área de la vida.

- El reconocimiento de las emociones ajenas: la empatía constituye una habilidad popular fundamental. Las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o qué quieren los demás y esta capacidad las hace más apta para el desempeño de vocaciones.
- El control de las relaciones: el arte de las relaciones se basa en la habilidad para relacionarlos adecuadamente con las emociones ajenas. Éstas son las habilidades que subyacen a la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal.

Basándose en esta concepción, Goleman (1996) considera que una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral y académico sobresaliente. Nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Nuestra competencia emocional, muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo. Considerando todo este recorrido, ofrecemos nuestra propia concepción de inteligencia emocional que integra las perspectivas de Goleman (1996) y Salovey y Mayer (1990), fundamentalmente, en la que no sólo se integran competencias propias, sino también con los demás.

Así, la inteligencia emocional es un concepto muy amplio que alude a un conjunto de habilidades concretas, relacionadas con el campo emocional y su control y dominio equilibrado. Teniendo en cuenta la amplitud de este concepto, definimos la inteligencia emocional como la capacidad de procesar de manera adecuada las emociones, tanto propias como ajenas y que integran habilidades como la identificación y comprensión de las emociones propias (conocimiento de sí mismos), su ajuste y control (autocontrol de las emociones) así como la utilización de éstas como fuente motivacional que permite el desarrollo eficaz de la tarea, haciendo posible la entrada en estado de “flujo”. Estas tres constituirían la competencia personal. Por otro lado, entre las habilidades interpersonales o sociales hemos de mencionar desde la identificación y comprensión de las emociones de los demás y el dominio de las habilidades sociales que garantizan el adecuado desempeño de las relaciones con las demás personas, de una forma exitosa. Resulta evidente que la manera de entender la Inteligencia Emocional se centra en ésta en cuanto a un conjunto de habilidades, algo que se tendrá en cuenta en el apartado de evaluación de este concepto. Como en los casos anteriores, se clarifica esta definición a través del siguiente gráfico:

Gráfico 3.2.3.1. Inteligencia Emocional



➤ Características de la Inteligencia Emocional: Poniendo el punto de mira en la concepción mencionada, con clara influencia de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996 y 1998) se pretende clarificar, de manera detallada, cuáles son las características de cada una de las habilidades específicas que integran la IE. En este sentido, se comenzará por la capacidad intrapersonal, constituida por tres habilidades. Al respecto de esto, los psicólogos utilizan el engorroso término de metaestado para referirse a la conciencia de las propias emociones. Goleman (1993), por su parte, prefiere la expresión *conciencia de uno mismo*. Esta se divide en (Salovey y Mayer, 1990):

- Conciencia de uno mismo: Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.
- Autorregulación: Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.
- Motivación: Se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.

En este sentido, se especificará, de manera más detallada, que es lo que se entiende cuando se hace alusión a cada una de estas capacidades, identificando las habilidades específicas en las que se pueden descomponer cada una de estas capacidades generales.

- Desde esta perspectiva, para Goleman (1996), la intuición y las sensaciones viscerales constituyen un índice de nuestra capacidad para captar los mensajes procedentes del almacén interno, de nuestros recuerdos emocionales. Se trataría de una habilidad que se asienta en la conciencia de uno mismo, una facultad clave en tres componentes emocionales: la conciencia emocional (capacidad de reconocer el modo en que nuestras emociones afectan a nuestras acciones y la capacidad de utilizar nuestros valores como guía en el proceso de toma de decisiones), la valoración adecuada de uno mismo (el reconocimiento sincero de nuestros puntos fuertes y de nuestras debilidades) y la confianza

en uno mismo (el coraje que se deriva de la certeza en nuestras capacidades, valores y objetivos).

- Conciencia emocional: Se refiere a nuestras emociones y sus efectos. Las personas dotadas de esta competencia saben que emociones están sintiendo y por qué, comprenden los vínculos existentes entre sus sentimientos, sus pensamientos, sus palabras y sus acciones, conocen el modo en el que sus sentimientos influyen en su rendimiento y de sus valores y objetivos.
- Adecuada valoración de uno mismo: Conocer nuestros recursos, capacidades y nuestras limitaciones internas. Las personas dotadas de esta competencia son conscientes de sus puntos débiles y fuertes, reflexionan y son capaces de aprender de la experiencia y cuentan con un sentido del humor que les ayuda a tomar distancia de sí mismos. Dicho de otra manera, es formarse un autoconcepto ajustado.
- Confianza en sí mismo: Una sensación muy clara de nuestro valor y de nuestras capacidades. Las personas dotadas de esta competencia manifiestan confianza en sí mismas, pueden expresar puntos de vista impopulares y defender sin apoyo lo que consideran correcto y son emprendedores y capaces de asumir decisiones importantes a pesar de las presiones. Se basa en la capacidad de autoestima, en la valoración que tenemos de nosotros mismos.
- Por otra parte, en palabras de Salovey y Mayer (1990), ser consciente de uno mismo significa “ser consciente de nuestros estados de ánimo y de nuestros pensamientos que tenemos acerca de esos estados de ánimo”. La comprensión que acompaña a la conciencia de uno mismo tiene un poderoso efecto sobre los sentimientos negativos y brinda la oportunidad de liberarnos de ellos. En segundo lugar, se prosigue con lo que se entiende por control de las emociones o autorregulación emocional. Probablemente, no haya habilidad psicológica más importante que la de resistir al impulso emocional cuando este no se ajusta a lo que se considera normal. Ése es el fundamento mismo de cualquier autocontrol emocional, puesto que toda emoción, por su misma naturaleza, implica un impulso para actuar. Según Goleman (1993), las emociones se encuentran bajo el umbral de la consciencia pueden llegar a tener un poderoso impacto en nuestra forma de percibir y de reaccionar. Así es como la conciencia emocional de uno mismo conduce al siguiente elemento constitutivo esencial de la inteligencia emocional: la capacidad de desembarazarse de los estados de ánimo negativos, controlando nuestras emociones. Es lo que entendemos por autocontrol emocional. Teniendo en cuenta la concepción de Goleman (1998) la autorregulación emocional no sólo se refiere a la capacidad de disminuir el miedo o sofocar

los impulsos negativos, sino que también implica la capacidad de provocarse deliberadamente una determinada emoción, aunque ésta no sea agradable. Cuando se habla de autocontrol emocional, no se está abogando por la represión o negación de nuestros verdaderos sentimientos, sino de su expresión ajustada. También resulta importante decir que el autocontrol emocional no es lo mismo que el exceso de control, que sería la extinción total de todo sentimiento. El control de los impulsos y la capacidad de hacer frente a los contratiempos constituyen el núcleo esencial de cinco competencias emocionales fundamentales:

- **Autocontrol:** Mantener bajo control las emociones e impulsos que resultan conflictivos. Las personas dotadas de esta competencia gobiernan adecuadamente sus emociones impulsivas, incluso las de mayor intensidad, especialmente sus emociones conflictivas, permanecen equilibrados, positivos e imperturbables aun en los momentos más críticos y piensan con claridad y permanecen concentrados a pesar de las presiones.
 - **Confiabilidad:** Ser responsables. Las personas dotadas de esta competencia actúan ética e irreprochablemente, son honradas y sinceras. Proporcionan confianza a los demás, son capaces de admitir sus propios errores y adoptan firmes y fundamentadas en sus principios.
 - **Integridad:** Ser íntegros. Las personas dotadas de esta competencia cumplen sus compromisos y promesas, se responsabilizan de sus objetivos, son organizadas y cuidadosas en sus tareas.
 - **Innovación:** Permanecer abierto a las ideas y los enfoques nuevos. Las personas dotadas de esta competencia buscan nuevas ideas de una amplia variedad de fuentes, aportan soluciones originales a los problemas, adoptan nuevas perspectivas y asumen riesgos en su planificación.
 - **Adaptabilidad:** Ser lo suficientemente flexibles como para responder rápidamente a los cambios. Las personas dotadas de esta competencia manejan adecuadamente las múltiples demandas, tienen una visión de los acontecimientos sumamente flexibles y adaptan sus respuestas y tácticas a las circunstancias cambiantes.
- En tercer lugar, se considera el importante papel que desempeña la motivación positiva, como estado que da “la energía” necesaria para el desempeño de una tarea. La motivación está ligada a sentimientos tales como el entusiasmo, la perseverancia y la confianza y tiene una gran repercusión sobre el rendimiento. De esta manera, las emociones pueden dificultar o favorecer nuestra capacidad de pensar y determinan así, los logros que podemos alcanzar en nuestra vida. Teniendo, de nuevo, en cuenta a Goleman (1998) se perfilan las

habilidades específicas que integran esta competencia general que es la motivación. Estas son las siguientes:

- Motivación de logro: Se refiere al impulso director para mejorar o satisfacer un modelo de excelencia. Las personas que presentan esta competencia se encuentran orientadas hacia los resultados y poseen una gran motivación, no dudan en afrontar los objetivos desafiantes, recaban información para descubrir la forma adecuada de llevar a cabo las tareas y aprenden a mejorar su desempeño.
- Compromiso: Sintonizar con los objetivos de un grupo. Las personas dotadas de esta competencia están dispuestas a sacrificarse por un objetivo superior y buscan activamente oportunidades para cumplir su misión.
- Iniciativa: Las personas dotadas de esta competencia aprovechan las oportunidades, persiguen sus objetivos más allá de lo que se espera de ellas y movilizan a otros a emprender esfuerzos.
- Optimismo: Las personas dotadas de esta capacidad insisten en conseguir sus objetivos a pesar de obstáculos y contratiempos, operan desde la expectativa de éxito y consideran que los contratiempos se deben a circunstancias controlables más que a fallos personales.
- Al respecto de esto, hemos de tener en cuenta lo que Csikszentmihalyi (1975) denomina “flujo”: Un estado de absorción en el que la excelencia en una tarea se produce sin el menor esfuerzo. La capacidad de entrar en el estado de flujo es el mejor ejemplo de la motivación relacionada con la inteligencia emocional. Este estado, tal vez, represente el grado superior de control de las emociones al servicio del rendimiento y del aprendizaje. En ese estado las emociones no se ven reprimidas ni canalizadas sino que, por el contrario, se ven activadas y positivadas. El flujo es un estado de olvido de uno mismo, un estado en el que la persona se encuentra tan absorta en la tarea que está llevando a cabo, que desaparece hasta las más pequeñas preocupaciones de la vida cotidiana. Hay varias formas de entrar en el estado de flujo. Una de ellas consiste en enfocar intencionalmente la atención de la tarea. No hay que olvidar que la esencia del flujo es la concentración.

Una vez vistos esto, se mencionan la capacidad de reconocer las emociones ajenas y de relacionarnos con las demás personas. Estas dos configuran lo que Goleman (1998) denomina competencia social. Esta competencia se relaciona con el modo en el que nos relacionamos con los demás. Se dividiría en dos capacidades generales.

- Empatía: Es la conciencia de las emociones, necesidades y preocupaciones ajenas. Se refiere a la comprensión de los demás, orientación hacia el servicio, aprovechamiento de la diversidad y conciencia política. A través de estas habilidades llegamos realmente a

ponernos en “la piel” de los demás. Desde la perspectiva manejada, se considera que en cada relación subyace un intercambio subterráneo de estados de ánimo. La inteligencia emocional incluye el dominio de este intercambio. En este sentido, la conciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se erige la empatía, puesto que, cuanto más abierto nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás. Teniendo, de nuevo, en cuenta a Goleman (1998), las competencias de las que depende la empatía son las siguientes:

- **Comprensión de los demás:** Percibir los sentimientos y puntos de vista de los demás e interesarse activamente por sus preocupaciones. Las personas dotadas de esta competencia permanecen atentas a las señales emocionales, son sensibles y comprenden los puntos de vista de los demás y los ayudan basándose en la comprensión de sus necesidades.
- **El desarrollo de los demás:** Darse cuenta de las necesidades del desarrollo de los demás y ayudarles a fomentar sus habilidades. Las personas dotadas de esta competencia saben reconocer y recompensar los logros de los demás, proporcionan un *feedback* útiles e identifican las necesidades de los demás y son capaces de tutelarlos.
- **Orientación hacia el servicio:** Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades del otro. Las personas dotadas de esta competencia comprenden las necesidades de los demás, brindan ayuda desinteresadamente, asumen el punto de vista y buscan el modo de aumentar la satisfacción de los otros.
- **Aprovechamiento de la diversidad:** Cultivar las oportunidades que nos brindan las diferentes personas. Las personas dotadas de esta competencia respetan y se relacionan bien con individuos procedentes de diferentes sustratos, comprenden diferentes visiones del mundo, consideran la diversidad como una oportunidad y afrontan los prejuicios y la intolerancia.
- **Conciencia política:** Cobrar conciencia de los problemas sociales y políticas subterráneas. Las personas dotadas de esta competencia advierten las relaciones clave de poder, perciben las redes sociales importantes y comprenden las fuerzas que modelan el punto de vista de los demás.
- **Habilidades sociales:** Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás. En este sentido se hace referencia a la influencia (utilizar tácticas de persuasión eficaces), comunicación (emitir mensaje claros y convincentes), liderazgo (inspirar y dirigir grupos de personas), canalización del cambio (iniciar o dirigir cambios), resolución de conflictos (capacidad de negociar y resolver conflictos), colaboración y cooperación (ser capaces de trabajar con los demás) y habilidades de equipo (ser capaces de crear la sinergia grupal en

la consecución de metas colectivas). Las habilidades sociales son necesarias para la adecuada interacción con las demás personas, algo fundamental ya que no sólo basta con la comprensión de sus emociones. En este sentido, existen cuatro habilidades sociales identificadas por Hatch (1990) como los elementos que componen la inteligencia emocional:

- Organización de grupos: La habilidad esencial de un líder consiste en movilizar y coordinar los esfuerzos de un grupo de personas.
- Negociar soluciones: El talento del mediador consiste en impedir la aparición de conflictos o en solucionar aquéllos que se declaren.
- Conexiones personales: Esta habilidad que acabamos de reseñar se asienta en la empatía, favorece el contacto con los demás, facilita el reconocimiento y el respeto por sus sentimientos e intereses y permite el dominio sutil de las emociones.
- Análisis social: Esta habilidad consiste en ser capaces de detectar e intuir los sentimientos, los motivos y los intereses de las personas, un conocimiento que suele fomentar el establecimiento de relaciones con los demás.

El conjunto de todas estas habilidades constituye la materia prima de la inteligencia interpersonal. Teniendo en cuenta todo esto y, para facilitar la comprensión del concepto de inteligencia emocional -basándonos fundamentalmente en la concepción propuesta por Goleman (1996 y 1998) y en la realizada por de Salovey y Mayer (1990)- se presenta un cuadro donde aparecen resumidas todas y cada una de las competencias que la constituyen.

Cuadro 3.2.3.1. Componentes de la Inteligencia Emocional

INTELIGENCIA EMOCIONAL	COMPETENCIA PERSONAL	CONCIENCIA DE UNO MISMO	CONCIENCIA EMOCIONAL	
			ADECUADA VALORACIÓN DE UNO MISMO (autoconcepto)	
			CONFIANZA EN SÍ MISMO (autoestima)	
		AUTOCONTROL	AUTOCONTROL (manejo emocional)	
			CONFIABILIDAD	
			INTEGRIDAD	
			INNOVACIÓN	
		MOTIVACIÓN	ADAPTABILIDAD	
			MOTIVACIÓN DE LOGRO (flujo)	
			INICIATIVA	
				COMPROMISO

COMPETENCIA SOCIAL	EMPATÍA	OPTIMISMO
		COMPRENSIÓN DE LOS DEMÁS
		DESARROLLO DE LOS DEMÁS
		ORIENTACIÓN HACIA EL SERVICIO
		APROVECHAMIENTO DE LA DIVERSIDAD
	CONCIENCIA POLÍTICA	
	HABILIDADES SOCIALES	ORGANIZACIÓN DE GRUPOS
		NEGOCIAR SOLUCIONES
		CONEXIONES PERSONALES
		ANÁLISIS SOCIAL

- Teorías sobre Inteligencia Emocional: En este apartado final, se pretende hacer una valoración de elementos teóricos en relación con la IE. En esta línea, Damasio (1994), ha llevado a cabo un meticuloso estudio de los daños que presentan aquellos pacientes que tienen lesionadas las conexiones existentes entre la amígdala y el lóbulo prefrontal (mencionadas anteriormente). En tales pacientes, el proceso de toma de decisiones se encuentra muy deteriorado, a pesar de que no existe ningún tipo de disminución de su CI. El proceso de toma de decisiones de estas personas se haya deteriorado porque han perdido el acceso a su aprendizaje emocional. Esto permite dejar claro que hay algo más que lo puramente cognitivo en las funciones intelectuales. La disyuntiva reside, en alguna parte entre la mente y el corazón o, por decirlo más técnicamente, entre la cognición y la emoción. Independientemente, de los elementos cognitivos que intervengan, las competencias emocionales implican cierto grado de dominio de estos estados emocionales. Siguiendo las ideas de Goleman (1996) las emociones, son importantes para el ejercicio de la razón y para el desempeño de la tarea. Como se explicó en el apartado anterior, tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional, estando nuestro funcionamiento adecuado y exitoso en la vida, determinado por ambos. Sin embargo, el intelecto no puede funcionar adecuadamente sin la participación activa de la inteligencia emocional. Así, la inteligencia académica tiene poca o ninguna relación con la vida emocional. Ésta no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades a la que el sujeto se enfrentará a lo largo de la vida. No obstante, aunque un elevado CI no constituya la menor garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad, las escuelas y la cultura siguen insistiendo en el desarrollo de las habilidades académicas en detrimento de la inteligencia

emocional. Se ha de tener en cuenta, que el CI y la inteligencia emocional no son conceptos contrapuestos, sino tan solo diferentes.

Se pasa a contemplar, de manera específica, las habilidades que componen la IE, siguiendo el mismo orden mantenido en el apartado anterior. En primer lugar, la conciencia de sí mismos. Desde este marco de referencia, el correlato fisiológico de la emoción puede (y suele) tener lugar antes de que la persona sea consciente del sentimiento que le corresponde (ya pudimos ver la manera en la que esto ocurre y su razón de ser). La fuente de la sensación visceral se podría entenderla como la capacidad de percibir este tipo de sensaciones subjetivas que tiene un origen evolutivo. Las regiones cerebrales implicadas en las sensaciones viscerales son mucho más antiguas filogenéticamente que las delgadas capas del neocórtex, el centro del pensamiento racional. Por esto, esta respuesta fisiológica tiene lugar, aun en el caso de que el sujeto se vea expuesto a la imagen una fracción tan corta de tiempo que no tenga la menor idea consciente de lo que ha visto y que sólo sepa que está comenzando a “sentir una emoción” (por ejemplo ansiedad). Sin embargo, en la medida en que esa emoción preconscious sigue intensificándose, llega un momento en el que logra atravesar el umbral y emerge en la conciencia. Al respecto de esto, Goleman (1998), utiliza la expresión *conciencia de uno mismo*. Este tipo de conciencia parece requerir una activación del neocórtex, especialmente de las áreas del lenguaje destinadas a identificar y nombrar las emociones. En opinión de Salovey y Mayer (1990), existen varios estilos diferentes de personas en cuanto a las formas de atender o tratar con sus emociones:

- La persona consciente de sí misma que es consciente de sus estados de ánimo mientras los está experimentando y goza de una vida emocional más desarrollada. Su atención, en suma, les ayuda a controlar las emociones.
- Las personas atrapadas en sus emociones. Éstas suelen sentirse desbordadas por sus emociones y son incapaces de escapar de ellas, como si fueran esclavos de sus estados de ánimo.
- Las personas que aceptan resignadamente sus emociones. Son personas que, si bien suelen percibir con claridad lo que están sintiendo, también tienden a aceptar pasivamente sus estados de ánimo y no suelen tratar de cambiarlos.

La capacidad de expresar los propios sentimientos constituye una habilidad social fundamental. En relación con esto, Ekman y Friesen (1975) utiliza el término “despliegue de errores”. Por otra parte, ponen de manifiesto que los seres humanos somos capaces de producir una falsificación de la emoción, que puede adoptar tres formas: Una de ellas consiste en la expresión de una emoción no sentida o en la exageración de lo que uno siente,

magnificando la expresión emocional. Es lo que se denomina simulación. Otra consiste en no expresar emoción cuando el sujeto la está experimentando o minimizar su intensidad, lo que se llama neutralización. Una tercera consiste en sustituir un sentimiento por otro, la manifestación de una emoción que no se siente para encubrir otra emoción que se está experimentando. Esto recibe el nombre de enmascaramiento.

En segundo lugar, continuamos con otra de las habilidades que integran la inteligencia emocional: el autocontrol. En este sentido, (de acuerdo con Goleman, 1996) existe una contundente diferencia emocional y social entre personas con autocontrol emocional y aquellas que no lo tienen. Los primeros son socialmente más competentes, muestran una mayor eficacia personal y son más emprendedores y más capaces de afrontar las situaciones. El objetivo de la templanza (contención del exceso emocional) y el control emocional no es la represión de las emociones sino su equilibrio, porque cada sentimiento es válido y tiene su propio valor y significado. El intento de acallar las emociones conduce al embotamiento y la apatía, mientras que la expresión desenfrenada, por el contrario, puede terminar en el campo de lo patológico en situaciones extremas. Al mismo tiempo, llegar a dominar las emociones constituye una tarea tan ardua que requiere una dedicación completa y es por ello por lo que la mayor parte de nosotros sólo podemos tratar de controlar el estado de ánimo que nos embarga. Su erradicación, en casos extremos, puede llegar a requerir medicación, psicoterapia o ambas a la vez. Esto es especialmente evidente en los casos en los que aparecen y se mantienen emociones con carácter desagradable. Las emociones negativas intensas, de esta forma, absorben toda la atención del individuo, obstaculizando cualquier intento de atender a otra cosa. Cuando las emociones dificultan la concentración, se dificulta el funcionamiento de la capacidad cognitiva que los científicos denominan “memoria de trabajo”, la capacidad de mantener en la mente toda la información relevante para la tarea que se esté llevando a cabo. La región cerebral encargada de procesar la memoria de trabajo es el córtex prefrontal, la misma región en donde se entrecruzan los sentimientos y las emociones. No es extraño, por tanto, que estas emociones negativas interrumpen la concentración, pudiéndose ejemplificar lo todo esto, haciendo referencia al miedo, que resulta significativo en este trabajo. Así, esta emoción, tiene una manifestación cognitiva (los pensamientos preocupantes) y otra somática (evidenciada por los síntomas fisiológicos típicos, como el sudor, la aceleración del ritmo cardíaco o la tensión muscular). Toda preocupación se asienta en el estado de alerta ante un peligro potencial que ha sido esencial para la supervivencia en algún momento de nuestro proceso evolutivo. Cuando el miedo activa nuestro cerebro emocional, una parte de la ansiedad centra nuestra atención en la

amenaza, obligando a la mente a buscar obsesivamente una salida y a ignorar todo lo demás. La función de la preocupación consiste en una anticipación de los peligros que pueda presentar la vida y en la búsqueda de soluciones positivas ante ellos. La verdadera función de la preocupación es la de construir una especie de ensayo frente a amenazas que nos ayuda a encontrar posibles soluciones. El hábito de la preocupación tiene función similar al de la superstición. Por esto es muy importante que seamos capaces de llegar a tener un control adecuado de estas preocupaciones, ya que de lo contrario, puede llegar a convertirse en algo que impida el adecuado desempeño de la tarea. Por otro lado, Shoda, Mischel y Peake (1990) consideran que la capacidad de reprimir los impulsos al servicio de un objetivo tal vez constituya la esencia de la autorregulación emocional. El miedo entorpece de tal modo el funcionamiento del intelecto que constituye un predictor casi seguro del fracaso en el desempeño de una tarea compleja. Quienes controlan sus emociones pueden utilizar la ansiedad anticipatoria (por ejemplo, sobre un examen o una charla próxima) para motivarse a sí mismos, prepararse adecuadamente y hacerlo bien. Se diría que las personas acostumbradas a protegerse de los sentimientos problemáticos ni siquiera son conscientes de sus aspectos negativos. Tal vez no fuera adecuado denominarlos represores sino impasibles. Weinberger (1990) considera que el barniz de calma que aparentan los represores se ve desmentido por el elevado grado de agitación corporal que evidencian los síntomas manifiestos de ansiedad.

A continuación, se va a contemplar la motivación como otro de los elementos integrantes de la inteligencia emocional. En este sentido, Snyder (1991) llega a la conclusión de que los estudiantes con un alto nivel de expectativas se proponen objetivos elevados y saben que deben hacer para alcanzarlos. El único factor responsable del distinto rendimiento académico de estudiantes con similar actitud intelectual parece ser su nivel de expectativas". Por otra parte, desde el punto de vista de la inteligencia emocional, la esperanza significa que uno no se rinde a la ansiedad, el derrotismo o la depresión cuando tropieza con dificultades y contratiempos. Significa tener una fuerte expectativa de que las cosas irán bien a pesar de los contratiempos y de las frustraciones.

Se pone fin a este apartado dentro de la competencia social, concretamente dentro de la empatía. Aludiendo, de nuevo, a Goleman (1998) las emociones son contagiosas. A diferencia de la mente racional que se comunica a través de las palabras, las emociones lo hacen de un modo no verbal (más del noventa por ciento de los mensajes emocionales son de naturaleza no verbal). Pero, ¿Cómo podemos llegar a comprender las emociones de los demás? La respuesta más probable es que el inconsciente reproduzca las emociones que ve

desplegadas por otra persona a través de un proceso no consciente de imitación de los movimientos. También se ha de mencionar que la capacidad de manejar y conocer las estrategias antes mencionadas de simulación, neutralización y enmascaramiento, constituye un factor esencial de la inteligencia emocional. Es precisamente sobre la base del autocontrol y la empatía sobre la que se desarrollan las habilidades interpersonales. Éstas son las aptitudes sociales que garantizan la eficacia en el trato con los demás y cuya falta conduce a la ineptitud social.

3.2.4. Rendimiento Académico

A este apartado se le ha dedicado menos tiempo y espacio, puesto que para la valoración del rendimiento académico se emplearán las calificaciones de los alumnos. Antes de introducir este concepto, se considera que hace referencia directa al aprendizaje efectivo por parte del alumnado. Un aprendiz efectivo es aquel que llega a ser consciente de las relaciones funcionales entre sus patrones de pensamiento y de acción y los resultados socio-ambientales (Corno y Mandinach, 1983), es decir, cuando se siente agente de sus comportamientos, estando automotivado, usando estrategias de aprendizaje para lograr resultados académicos deseados y autodirigiendo la efectividad de su aprendizaje, evaluándolo y retroalimentándolo. Los aprendices pueden considerarse autorreguladores en la medida en la que son cognitiva, metacognitiva, motivacional y conductualmente promotores activos de sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman, 1990; McCombs y Marzano, 1990). Cognitiva-metacognitivamente, cuando son capaces de tomar decisiones que regulan la selección y uso de las diferentes formas de conocimiento: planificando, organizando, instruyendo, controlando y evaluando. Motivacionalmente, cuando son capaces de tener gran autoeficacia, atribuciones y gran interés intrínseco en la tarea, destacando un extraordinario esfuerzo y persistencia durante el aprendizaje (Borkowski, 1990; Schunk, 1991). Conductualmente, cuando son capaces de seleccionar, estructurar y crear entornos para optimizar el aprendizaje, buscando consejos, información y lugares donde puedan ver favorecidos su aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986). Todas estas capacidades que permiten definir al aprendiz efectivo, forman parte, de una forma u otra, de lo que se aproxima a la inteligencia emocional. Todos ellos, muestran que una buena inteligencia emocional da como resultado, que, por ejemplo, un niño sea considerado como un estudiante entusiasta por parte de sus maestros, apreciado por sus amigos en el patio de recreo, pero lo más importante es que le ayudará, de forma decisiva, en su vida futura (Herrera Clavero, Ramírez, Roa y Herrera Ramírez, 2006). Una vez introducida la concepción sobre lo que se considera al aprendiz eficaz, se presenta el concepto que resulta interesante: el

rendimiento académico. De entre todas las múltiples definiciones que existen, se considera, por su carácter multifuncional, la propuesta por Tournon (1984: 24), en la cual se indica que “es un resultado del aprendizaje, suscitado por la intervención pedagógica del profesor o la profesora, y producido en el alumno. No es el producto analítico de una única aptitud, sino más bien el resultado sintético de una suma (nunca bien conocida) de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende, tales como factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos”. Desde esta perspectiva, introducimos nuestra concepción personal sobre el concepto, que se refiere al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes.

Por otro lado, en este trabajo, se van a emplear las calificaciones escolares como indicativo de este rendimiento. Como será preciso tener en cuenta en esta investigación el concepto de rendimiento académico que se ha de utilizar, brevemente se exponen a continuación las líneas que sustentan la utilización de las calificaciones escolares como medida de esta variable. Encontrar una medida válida del rendimiento escolar es una tarea ardua y difícil de realizar, la razón reside en la polivalencia que tiene el término dentro del propio sistema educativo. Así pues, la investigación psicopedagógica ha abordado el problema a sabiendas de que el rendimiento es una variable compleja y multidimensional, lo que dificulta objetivamente su acotamiento y medición. Tradicionalmente, en los estudios sobre el rendimiento escolar realizados en nuestro país, sobre todo en los estudios sobre su predicción, el criterio de medición comúnmente utilizado han sido las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Estas calificaciones utilizadas como criterio pueden ser de una misma asignatura, de un nivel escolar concreto, o bien de un promedio de varios cursos. Sin embargo, han sido numerosas las críticas que han recibido las investigaciones que utilizan exclusivamente este criterio. La crítica a la validez de las calificaciones escolares como expresión del rendimiento escolar se basa fundamentalmente en la falta de control objetivo que puede ser fuente de sesgos no directamente achacables a los rasgos que se pretenden medir. Por estas razones, en un intento de subsanar esos efectos, se recurrió a pruebas estandarizadas de rendimiento, tales como: la del IEA - International Educational Achievement-, la del profesor García Yagüe, la del SITE -Servicio de Inspección Técnica del Estado-, etc., cuyos ítems se recogen entre una amplia muestra seleccionada dentro de cada área objeto de evaluación. Estas pruebas, que siguen los modelos de los tests psicométricos, proporcionan resultados más objetivos, teniendo a su favor las ventajas de que las relaciones obtenidas entre estos tests y las variables psicológicas objeto de estudio suelen ser más concordantes que cuando se utilizan calificaciones escolares. No obstante, entre otros, Gómez Castro (1986:269), “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 ($p > .01$). Más aún, respecto al análisis del rendimiento escolar, en las dos líneas antes apuntadas y otras variables (SIV), no se hallaron diferencias significativas, concluyendo que no se ha podido confirmar la diferencia entre las calificaciones obtenidas a través de pruebas estandarizadas y las otorgadas por el profesor”. Lo cual apunta la posibilidad de aplicar una u otra forma de evaluar el rendimiento académico indistintamente.

De todas formas, es preciso reconocer, al igual que lo hacen Roda, Avia y Morales (1976) o Gimeno Sacristán (1976), que las calificaciones escolares, independientemente de cuál sea su validez o corrección, encierran como medida de rendimiento una gran importancia, sobre todo para el sujeto que las recibe, ya que son percibidas por éste como criterio objetivo de éxito o fracaso, con las consiguientes repercusiones para sus futuros aprendizajes escolares, por lo que no pueden ser desechadas como criterio perfectamente válido en los estudios sobre el rendimiento escolar. Habitualmente, ha sido el campo de las aptitudes cognitivas, en relación con el rendimiento académico, el que con más insistencia ha acaparado la atención de los investigadores educativos y en el que se han encontrado relaciones más consistentes y claras. Sin embargo, la psicología, que empezó estableciendo una relación unívoca entre aptitud y eficiencia escolar, ha pasado progresivamente a adoptar una posición más crítica que enfatiza y pone de relieve el importante papel que juegan los factores extraintelectuales, tanto en la adquisición de conocimientos, como en la realización de tareas típicamente académicas. Esto es uno de los puntos en los que nos basamos para afrontar nuestra investigación. Asimismo, es evidente que en aula, además de la relación instructiva, se revela una profunda relación interpersonal, producto de la dinámica de interacciones que se manifiestan y en las que se pone en juego la percepción de personalidades con sus atracciones y rechazos, de tal forma que los valores interpersonales asumidos e interiorizados por el alumno pueden afectar al tipo de relación establecida y, por tanto, manifestarse en el rendimiento escolar del alumno. Por todo lo expuesto, no encontrando razones de peso que hagan pensar que existen diferencias significativas entre las calificaciones de los alumnos y las pruebas estandarizadas al utilizarlas como indicadores del rendimiento académico, siendo por lo que aquí nos hemos decantado por emplear las primeras, especialmente por su facilidad de utilización y por la economía de medios, tiempos y esfuerzos que reportan.

3.3. Evaluación

En este apartado, se pretende hacer una revisión de diferentes investigaciones sobre el estado de las cuestiones que resultan relevantes, desde el punto de vista de la temática de la investigación realizada, poniendo de manifiesto algunos de los puntos esenciales desde los que ha partido este estudio.

3.3.1. Miedo

Se va a comenzar analizando la investigación desarrollada por Perkins, Kemp y Corr (2007), en la que se desligan los conceptos de ansiedad y miedo (ya diferentes desde el punto de vista teórico cómo hemos visto en el apartado anterior) desde la perspectiva práctica, relacionada con la investigación. Esto es algo que ya hemos apuntado, pero que nos sirve para delimitar, de manera adecuada, la emoción que se pretende evaluar en el presente trabajo. En el trabajo que analizamos, en primer lugar, se comienza comentando que los sujetos con tendencia a manifestar emociones de carácter negativo (como serían el miedo y la ansiedad) así como estados mentales desagradables relacionados con estas (neuroticismo), son más propensos a padecer enfermedades mentales (Claridge y Davis, 2001). Una de las teorías más importantes relacionada con el neuroticismo es la propuesta por Gray (1970 y 1982) quien considera que el neuroticismo es un estado superficial que se produce por la interacción de dos dimensiones fundamentales de la personalidad, a los que llama sensibilidad a la recompensa (sensitivity to reward) y sensibilidad al castigo (sensitivity to punishment). La mayor actuación del primero produciría impulsividad, mientras que si es el segundo tendríamos estados de ansiedad. Finalmente, la interacción de ambos estados, de manera elevada, daría lugar a los estados de neuroticismo. Esta teoría pasó a denominarse como (Reinforcement Sensitivity Theory of personality). Posteriormente, Gray y McNaughton (2000) ampliaron la mencionada teoría, proponiendo que los estímulos punitivos se subdividirían en dos tipos: aquellos que requieren un enfoque (que producirían ansiedad) y aquellos que no lo necesitaban (produciéndose miedo). Esta teoría resulta fundamental para poder entender el trabajo, ya que los autores (Perkins, Kemp y Corr, 2007) inscriben su investigación en el marco de la misma.

Una vez sintetizada esta teoría, continuamos con su revisión bibliográfica. Es a partir de la aparición de esta teoría (Gray y McNaughton, 2000) cuando estos autores comienzan a tratar el miedo y la ansiedad de una forma separada (no sólo desde el punto de vista teórico, sino desde la práctica). La mayoría de los cuestionarios conocidos, para la evaluación del miedo, consideran dos tipos de puntuaciones: miedo total (sumatorio de todos los ítems del cuestionario) y los diferentes factores de miedo (suma de las puntuaciones de los ítems

agrupados en un factor concreto, correspondientes a tipos concretos de miedo). Esto concuerda, perfectamente, con las diferentes versiones del FSS, uno de los instrumentos más empleados en la evaluación de los miedos, a través de sus diferentes versiones. De esta forma, existe un gran número de cuestionarios especializados que pueden servir para comprobar si realmente estos conceptos se pueden desvincular completamente el uno del otro. Es precisamente la importancia que tienen las emociones de carácter negativo (como el miedo y la ansiedad) en el conjunto de estados emocionales del ser humano, lo que ha provocado que las asociaciones entre ansiedad y miedo hayan sido profundamente investigadas. Sin embargo, a pesar del elevado número de trabajos, se incide en la necesidad de llevar a cabo estudios que integren el análisis estadístico (ya que los anteriores no lo tienen en cuenta de manera profunda) para poder verificar si, verdaderamente existen o no, correlaciones significativas entre miedo y ansiedad. Esto es especialmente necesario debido a que se trata de conceptos que, tradicionalmente, han sido tratados como psicométricamente intercambiables, cuando son estados diferentes. Para ello, se revisan una serie de trabajos en los que se demuestra correlación entre miedo y ansiedad o neuroticismo (no se dan ambos estados de manera conjunta). Así, son muy numerosos los trabajos que permiten contemplar esta correlación como podemos comprobar en el cuadro número 3. Considerando esto, si la RST es incorrecta y el miedo y la ansiedad (o su análogo psicométrico, el neuroticismo) son conceptos intercambiables (o formas diferentes de denominar una misma realidad) las correlaciones entre estos tres constructos no deberían tener diferencias significativas entre sí. Pero, si por el contrario, la teoría de (Gray y McNaughton, 2000) es correcta y los estados de ansiedad y miedo son diferentes, entonces las puntuaciones de ansiedad y neuroticismo deben tener correlaciones significativamente más fuertes entre sí que con las puntuaciones de miedo. Esta es la concepción de la que parten los autores (Perkins, Kemp y Corr, 2007), y que pretenden demostrar a través de su investigación.

Cuadro 3.3.1.1. Correlaciones entre Miedo y Ansiedad/Neuroticismo en Perkins, Kemp y Corr (2007) a

Autores	Año	Escala de Miedo	Escala de ansiedad/ Neuroticismo	Detalles de los participantes	<i>r</i> entre Miedo y Ansiedad/ Neuroticismo
Lang y Lazovik	1963	FSS	MAS	Fobia a las serpientes (4H y 9M)	.80
Hannah et al.	1965	FSS III	MPI N	Estudiantes (1154H y 804M)	.41**
Geer	1965	FSS II	MAS	Estudiantes (150H y 55M)	.39**/.55**
Grossberg y Wilson	1965	FSS III	MAS	Estudiantes (203H y 302M)	.42**/.45**

Manosevitz y Lanyon	1965	FSS III	MAS	Estudiantes (46H)	.27
Scherer y Nakamura	1968	FSSC	CMAS	Niños de 10 años (59H y 40M)	.41**/.52**
Suinn	1969	FSS modificada	TAS	Estudiantes (67H y 118M)	.49**/.38**
Hersen	1971	FSS II	MAS	Pacientes (160H y 191M)	.46**/.60**
Hersen	1971	FSS III	MAS	Pacientes (160H y 191M)	.42**/.52**
Schroeder y Craine	1971	FSS III	MAS	Fobia a las serpientes (107M)	.56**
Bates	1971	FSS III	MAS	Pacientes (41H)	.57**
Kilpatrick y McLeod	1973	FSS III	STAI (1970)	Estudiantes (36M)	.52
Ollendick	1983	FSSC-R	STAIC	Niños 8-11 años (57H y 42M)	.44**/.56**
Ollendick	1983	FSSC-R	STAIC	Niños 8-11 años (51H y 67M)	.32**/.50**
Reiss et al.	1986	FSS II	MAS	Estudiantes (49H y 98M)	.45/.57
Abdel-Khalek	1988	FSS III (versión en árabe)	EPQ N	Estudiantes (204H y 201M)	.33**/.29**
Hagopian y Ollendick	1996	FQ	EPQ N	Estudiantes (25H y 36M)	.42**
Hagopian y Ollendick	1996	FQ	STAI (1983)	Estudiantes (25H y 36M)	.38**
Lerner y Keltner	2001	FSS II(12 items)	STAI (1983)	Estudiantes (20H y 55M)	.54**
Lerner y Keltner	2001	FSS II(12 items)	STAI (1983)	Estudiantes (281H y 320M)	.57**
Kogan y Edelstein	2004	FSS II (para adultos mayores)	BAI	Personas mayores (43H y 71M)	.40**
Cserjesi	2004	FSS III (versión en holandés)	STAI	Pacientes (68H)	.46**
Wilson y Hayward	2006	FQ	STAI	Jóvenes entre 14-18 años (2246)	.31**

Para comprobar si estos dos estados emocionales eran, o no, iguales desde el punto de vista estadístico (si se encontraban o no correlaciones significativas entre los diferentes cuestionarios) los autores desarrollan dos estudios diferentes. En el primero, participaron 141 adultos, que colaboraron de manera voluntaria. De ellos, 58 eran varones y 83 mujeres. Sus edades estaban comprendidas entre los 18 y los 77 años (con una media de 29.03 y una desviación de 8.4). La edad de 77 supone un extremo para la edad, ya que el próximo

participante mayor tenía 52 años, siendo la mayoría de participantes personas cercanas a los 30 años. Todos ellos fueron informados y mostraron su consentimiento de colaborar en el estudio. Como instrumentos para la evaluación de las variables se emplearon el Y2STAI (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg y Jacobs, 1983) para la evaluación de la ansiedad. Por su parte, el miedo fue evaluado por la versión de Wolpe y Lang (1977) del FSS. El primero es un cuestionario típico de personalidad, en el que los participantes contestan cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo para 20 estados del tipo “me siento nervioso e inquieto”. Su fiabilidad nos viene dada por un alpha de Cronbach de $\alpha=0.87$. En el caso del FSS, se trata de un instrumento ampliamente utilizado en numerosos estudios que tienen el miedo como objetivo durante las últimas tres décadas. Se trata de hecho, del cuestionario más seguro y válido para medir el miedo. La fiabilidad, medida por alpha de Cronbach, es de $\alpha=0.97$. La versión larga de este cuestionario, que se utilizó en el estudio mencionado (Perkins, Kemp y Corr, 2007), consiste en un listado de 108 ítems que reflejan estímulos aversivos específicos (como “lombrices” o “gente enfadada”) a los que, los participantes, contestaron utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos (donde 0 indica nada de miedo y 4 indica mucho miedo). Por otro lado, estos datos se complementaron con una escala para medir el neuroticismo. Una de las escalas de neuroticismo más conocidas es la creada por Eysenck, Eysenck y Barrett (1985) EPQR. Este cuestionario está diseñado para evaluar la personalidad, aproximándola a tres dimensiones: psicoticismo (altas puntuaciones indicarían agresividad, masculinidad e inconformismo), extraversión (altas puntuaciones muestran personas habladoras, abiertas y positivas) y neuroticismo (personas ansiosas, depresivas, tensas y obsesivas). En este caso, la fiabilidad fue de $\alpha=0.84$. Para llevar a cabo el análisis estadístico, se emplearon correlaciones a través de la prueba de Pearson. Las diferencias en las magnitudes entre los coeficientes de correlación fueron evaluados usando la prueba Z (Dunn y Clark, 1969). Esta se realizó en dos ocasiones, una para comprobar la relación entre miedo y ansiedad y otra para comprobar la correlación entre miedo y neuroticismo. En el segundo estudio, participaron 101 adultos del UOTC (U.K. University Officer Training Corps un equivalente a la Guardia Nacional en Inglaterra, integrada por militares universitarios), mientras se encontraban en la universidad. De ellos, 60 eran varones y 41 mujeres. Sus edades estaban comprendidas entre los 18 y los 23 años (con una media de 20 y una desviación de 0.87). Todos ellos fueron informados y mostraron su consentimiento de colaborar en el estudio. Como instrumentos de evaluación se emplearon los mismos que hemos comentado para el estudio número 1. Además se administraron la escala BIS/BAS (escala de Sistema de Inhibición del Comportamiento -BIS- y de Sistema de Enfoque del Comportamiento -BAS-) de Carver y White (1994), relacionado con elementos esenciales de la RST. Su fiabilidad es del $\alpha=0.8$. Con

respecto al análisis estadístico empleado, en este caso, mencionamos los mismos procedimientos descritos para el estudio 1. Por otro lado, se emplearon, también, regresiones múltiples. Dichos cálculos tienen la intención de mostrarnos si algunas de las variables de este trabajo pueden llegar a ser predictoras de otras relacionadas con ellas (relacionadas con los constructos puestos de manifiesto por la RST).

Concordando con la investigación desarrollada por Diaz y Pickering (1993), el primer estudio refleja diferencias, estadísticamente significativas ($p=0.001$), entre hombres y mujeres en las puntuaciones de psicoticismo y miedo. La tabla número 2 refleja los estadísticos descriptivos para las puntuaciones alcanzadas en los diferentes cuestionarios, tanto para la muestra global, como para los dos sexos, de forma separada. Por otro lado, también concordando con otros estudios previos, se encontraron correlaciones entre los diferentes estados evaluados, siendo significativamente más fuertes entre ansiedad y neuroticismo (más que entre miedo y neuroticismo y miedo y ansiedad). Los resultados muestran que el coeficiente de miedo-ansiedad vs. el coeficiente ansiedad-neuroticismo daba una $Z= 6.02$ en varones y 8 en mujeres ($p= 0.000$). Por su parte, los coeficientes de miedo-neuroticismo vs los coeficientes de ansiedad-neuroticismo alcanzaron una puntuación de $Z= 6.10$ en varones y 6.87 en mujeres. Estas diferencias en las correlaciones entre miedo y ansiedad/neuroticismo nos muestran que, aunque todos estos constructos pertenecen a un mismo campo y se relacionan entre sí, presentan también diferencias que deben ser tenidas en cuenta. Por tanto parece claro que el miedo se trata de un estado diferente a los otros que entran en juego en esta investigación. Estas correlaciones entre las diferentes variables, y los resultados, descritos respecto a sus diferencias, los observamos en la tabla siguiente.

Tabla 3.3.1.1. Correlaciones entre variables en Perkins, Kemp y Corr (2007) a

Variable	Total	Hombres	Mujeres
	Media/Desviación	Media/Desviación	Media/Desviación
Ansiedad	39.95/9.30	40.64/9.60	39.47/9.11
Psicoticismo	3.29 /1.99*	4.12/1.95	2.70/1.80
Extraversión	8.44/3.05	7.59/3.30	9.05/2.72
Neuroticismo	5.95/3.48	5.79/3.57	6.06/3.43
Mentira	3.31/2.26	3.17/2.16	3.41/2.33
Miedo total	112.60/59.74*	91.45/52.57	127.56/60.26

* Diferencias significativas entre sexos $p<0.001$.

Tabla 3.3.1.2. Correlaciones entre variables en Perkins, Kemp y Corr (2007) b

Variable	1	2	3	4	5	6
Ansiedad	—	0.033	0.216	0.761**	0.069	0.291**
Psicoticismo	0.311*	—	0.204	0.125	0.013	0.017

Extraversión	0.241	0.131	—	0.234*	0.023	0.023
Neuroticismo	0.741**	0.183	0.074	—	0.019	0.352**
Mentira	0.097	0.213	0.044	0.180	—	0.324**
Miedo Total	0.205	0.209	0.066	0.212	0.041	—

* Diferencias significativas $p < 0.05$.

** Diferencias significativas $p < 0.01$.

En el caso del segundo trabajo realizado por los autores (Perkins, Kemp y Corr, 2007), las medias de miedo, para hombres y mujeres, fueron significativamente ($p < 0.05$) más bajas que las obtenidas en el estudio 1. Los mencionados autores, como posible explicación, sugieren que esta muestra, por ser un grupo militar, son menos temerosos que la población general. Por su parte, las dos variables (miedo y psicoticismo) en las que en el anterior estudio encontramos diferencias significativas, en función del sexo, no cumplen en el segundo, con esto. En este caso, no se describen diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las variables, por lo que los autores apuntan a que el trabajo militar, podría igualar las puntuaciones en ambos grupos, con comportamientos típicamente masculinos, que justificarían el descenso en las puntuaciones de las mujeres. Lo que se acaba de comentar, que aparece a continuación.

Tabla 3.3.1.3. Diferencias según sexo en Perkins, Kemp y Corr (2007) c

Variable	Total	Hombres	Mujeres
	Media/Desviación	Media/Desviación	Media/Desviación
Ansiedad	36.37/8.99	35.48/8.07	37.66/10.18
Psicoticismo	3.70/3.01	3.90/3.06	3.41/2.80
Extraversión	8.44/3.19	8.18/3.11	8.80/3.30
Neuroticismo	4.84/2.97	4.47/2.83	5.39/3.12
Mentira	3.11/2.67	3.35/2.89	2.74/2.27
BAS Total	40.74/6.16	40.78/6.15	40.68/6.24
BAS (drive)	11.95/2.43	11.95/2.52	11.95/2.31
BAS (diversión)	12.59/2.64	12.88/2.21	12.17/3.14
BAS (recompensa)	16.20/2.36	15.95/2.45	16.56/2.20
BIS	18.79/4.39	18.28/4.37	19.54/4.38
Miedo Total	76.90/39.00	74.35/39.12	80.63/38.99
Miedo Animales	4.98/5.35	4.00/4.86	6.41/5.77
Miedos Sociales	31.78/15.60	31.18/15.04	32.66/16.54
Miedo al Daño	23.55/15.15	21.73/13.42	26.22/17.20
Miedo a Ruidos	1.95/1.90	2.05/2.10	1.80/1.57
Fobias Clásicas	9.95/6.78	10.23/7.30	9.54/6.05
Fracaso	150.64/34.44	154.04/34.16	145.67/34.68

Por su parte, la tabla que aparece en la siguiente página, muestra las correlaciones entre las variables que se consideran en el segundo estudio. Las pruebas realizadas muestran correlaciones significativamente más fuertes entre ansiedad y neuroticismo que entre ansiedad y

Tabla 3.3.1.4. Correlaciones entre variables en Perkins, Kemp y Corr (2007) d

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Ansiedad	-																
Psicoticismo	-.115	-															
Extraversión	-.516**	-.033	-														
Neuroticismo	.622*	-.140	-.464**	-													
Mentira	-.028	.425*	-.161	.119	-												
BAS Total	-.547**	.156	.542*	-.481**	-.041	-											
BAS (drive)	-.405**	.193	.334*	-.323**	.015	-.845**	-										
BAS (diversión)	-.538**	.213*	.518*	-.475**	-.106	.831**	.552**	-									
BAS (recompensa)	-.409**	-.028	.492**	-.392**	-.007	.811**	.560**	.482**	-								
BIS	.478*	-.380**	-.420**	.489**	-.033	-.547**	-.472**	-.612**	-.258**	-							
Miedo Total	.335**	-.148	-.198*	.334**	-.107	-.393**	-.415**	-.299**	-.265**	.517**	-						
Miedo Animales	.224**	-.092	-.107	.252*	-.087	-.176	-.099	-.228*	-.101	.366**	.726**	-					
Miedos Sociales	.228*	-.133	-.092	.204*	-.072	-.304**	-.420**	-.138	-.207*	.451**	.841**	.392**	-				
Miedo al Daño	.294*	-.107	-.244*	.369**	-.076	-.374**	-.300**	-.370**	-.254*	.443**	.846**	.738**	.501**	-			
Miedo a Ruidos	.269*	-.141	-.188	.055	-.075	-.118	-.122	-.054	-.123	.210*	.504**	.372**	.400**	.325*	-		
Fobias Clásicas	.368**	-.224*	-.159	.321**	-.165	-.337**	-.365**	-.289**	-.180	.442**	.803**	.529**	.601**	.590*	.471*	-	
Fracaso	-.399**	-.009	.373**	-.351**	-.115	.480**	.356**	.511**	.314*	-.332**	-.386**	-.185	-.313**	-.391**	-.065	-.266**	-

* Diferencias significativas $p < 0.05$.

** Diferencias significativas $p < 0.01$.

miedo y que entre neuroticismo y miedo (coeficiente de miedo-ansiedad vs coeficiente de neuroticismo-ansiedad da una $Z=6.89$; el coeficiente de miedo-neuroticismo vs el coeficiente de ansiedad-neuroticismo da una $Z=6.80$, $p<0.000$). La ansiedad y el neuroticismo mostraban correlaciones significativas con la extraversión y las puntuaciones del BAS, pero en sentido contrario a los anteriormente mencionados ($p<0.01$). También se encontraron correlaciones negativas entre las puntuaciones de miedo y la extraversión y BAS, mientras que fueron positivas para las puntuaciones del BIS. La ansiedad mostró las relaciones más negativas con el fracaso ($p<0.01$). Neuroticismo y Miedo total también reflejaron una relación negativa con el fracaso ($p<0.01$), con el miedo al daños mostrando la relación negativa más fuerte de todos los factores de miedo. En el apartado de regresiones, el miedo predice el fracaso (negativamente, $p<0.05$), siendo el miedo al daño el predictor (negativo) más fuerte de todos los factores de miedo. Por su parte, la ansiedad también se mostró como predictor (también negativo, $p<0.05$).

Teniendo en cuenta todos los datos puesto de manifiesto por los autores (Perkins, Kemp y Corr, 2007), parece clara la desvinculación estadística entre el miedo y la ansiedad y el neuroticismo, debido a que las correlaciones entre este último y ansiedad eran significativamente más fuertes que entre el miedo y los otros dos mencionados. Estos resultados se han obtenido en los dos estudios realizados por los autores. Por otro lado, todos estos constructos se encuentran interrelacionados entre sí, debido a que pertenecen a un mismo campo al que todos pertenecen. Esto viene a demostrar la validez de la RST. Por otra parte, también aparecen otros aspectos relevantes, como el hecho de que existan diferencias significativas entre las puntuaciones de miedo de las muestras del estudio 1 y el 2. Como característica diferencial entre ambos se ha de mencionar los ambientes en los que los sujetos se mueven (uno los grupos conformado por una muestra militar) que provocaría patrones diferenciales de comportamiento. En este sentido, para este segundo grupo, tampoco se encontraron diferencias entre los varones y las mujeres, algo que sí encontramos en la muestra del primer estudio.

Se prosigue este apartado con el estudio realizado por Burnham, Hooper y Ogorchock (2011). En este trabajo, se hace una comparativa de los miedos más frecuentes en niños en América de Norte y del Sur. Para la evaluación se emplearon las versiones inglesa y española del FSSC-AM (Burnham, 2005). Los miedos específicos, así como los miedos más comunes difieren entre ambos contextos, de manera general. A modo de resumen se puede decir que los niños y niñas en el sur tenían puntuaciones más altas que en el norte. Por otro lado, se comprobaron diferencias también entre ambos géneros.

En este sentido, los autores (Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011) consideran que se debe tener en cuenta la enorme expansión que han tenido los estudios relacionados con la

búsqueda de la incidencia e intensidad de los miedos en diferentes sectores de la población, que ha ido ganado relevancia desde finales de siglo XIX hasta la actualidad (Burnham y Hooper, 2008a). A pesar de este interés temático, denuncian también la escasez de trabajos que pretenden una búsqueda comparativa entre dos contextos diferentes (Burkhard, Loxton, y Muris, 2003). Por estas razones acometen el presente trabajo, con la intención de hacer una comparativa entre la prevalencia e intensidad de los miedos entre poblaciones diferentes (América del norte y del sur).

Posteriormente, se consideran importantes algunos elementos dentro de la revisión, que se hacen sobre el estado actual de la cuestión. En este sentido, se menciona su interés por estudios que evalúan el miedo en diferentes contextos, desde situaciones provocadas por tragedias (Burnhan, Hooper, Edwards, Tippey, McRaney, y Morrison, 2008; Burnhan, 2007) hasta comparativas de la evolución de los miedos en función de la edad de los participantes (Burnham y Hooper, 2008b). Destacan también, por su importancia para el estudio que estamos analizando, aquellas investigaciones que tenían como objetivo la evaluación de los miedos en poblaciones Hispánicas, concretamente aquellas que estaban relacionadas con niños (Burnham y Lomax, 2009; Varela, Sanchez-Sosa, Biggs y Luis, 2008). Estos últimos fueron un punto de partida para la investigación que se está analizando.

Con respecto a éste, es importante advertir que en el estudio participaron niños de diferentes países de Sudamérica. En este sentido, los países participantes presentaban situaciones de pobreza y elevados niveles de violencia ciudadana (como datos relevantes se comentan que en Colombia más del 25% de los niños no reciben atención educativa de ningún tipo o que en la zona que se seleccionó existían grupos armados –FARC y ELN-), lo que podría determinar, de manera importante la incidencia de miedos en esta población.

Hecha esta aclaración, que resulta importante para la investigación que se está analizando, se mencionan los objetivos del estudio: utilizar la versión FSSC-AM (Burnham, 2005) para comparar la intensidad de los miedos y las puntuaciones de los miedos más comunes en poblaciones de niños de Norteamérica y Sudamérica, examinar las diferencias culturales entre género, raza y los tipos de miedos más comunes y buscar las respuestas más comunes en relación con los miedos y las diferencias que pueden aparecer entre ambas poblaciones.

Teniendo en cuenta la literatura previa, por otra parte, se hacen una serie de hipótesis en relación con: la diferencia que se espera obtener en relación con los miedos más comunes entre ambos contextos, la mayor intensidad de los miedos de las chicas en ambos contextos por igual (el sexo sería una variable que determinaría la incidencia e intensidad de los miedos) y la mayor

intensidad en los miedos por parte de la población de Sudamérica (motivada por el contexto en el que se desarrollan).

Con respecto a los participantes, fueron un total de 584 de Sudamérica y Norteamérica. De estos, 235 fueron sudamericanos, de los cuales 110 (46,8%) eran chicas. Sus edades correspondían a 7 (24,3), 8 (26%), 9 (27,2%) y 10 (22,6%) años. Los sujetos pertenecían, por su parte, a diferentes grupos culturales y raciales: 181 eran hispanos, 31 eran caucásicos, 3 de raza negra y el resto a grupos étnicos minoritarios. La muestra norteamericana estaba integrada por 349 niños de escuelas públicas de los estados de la zona sureste de los EE.UU. De estos, 182 fueron chicas (52, 1%), el resto chicos. Con respecto a las edades, 88 (25,2%) tenían 7, 96 (27,5%) tenían 8, 81 (23,2%) 9 y 84 (24,1%) 10 años. 80 eran hispano, 129 caucásicos, 122 afroamericano y 12 pertenecientes a grupos étnicos minoritarios.

Para el test de evaluación se utilizó el FSSC-AM (Burnham, 2005) en sus versiones española e inglesa. Antes de llevar a cabo esta evaluación se pidieron los permisos pertinentes a los diferentes colectivos (padres, escuelas,...).

Los datos obtenidos, en lo referente a los 20 miedos más comunes, se encontraron más semejanzas que diferencias entre ambas poblaciones, en sentido contrario a lo que se estimó. De estos 20, 16 coincidían entre ambas poblaciones. Con respecto a las diferencias, la mayoría se refieren a situaciones específicas correspondientes al contexto en el que se desarrollan. Esto se refleja en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 3.3.1.2. Miedos más comunes en Burnham, Hooper y Ogorchock (2011) a

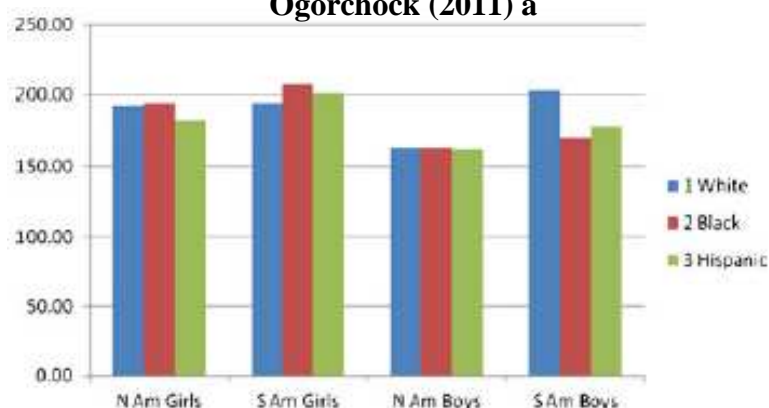
	SURAMÉRICA	NORTEAMÉRICA
1	Ser secuestrado (94,9) a	Morir (76,5) a
2	Accidente a algún familiar (94,9) b	Ser amenazado con una pistola (71,9) a
3	No poder respirar (94,8) a	No poder respirar (71,3) a
4	Tomar drogas dañinas (94,4) a	Asesinatos (70,2) a
5	Muerte de un miembro de la familia (93,6) a	Ser secuestrado (69,9) a
6	Ser atropellado por un coche o camión (93,6) a	Ser atropellado por un coche o camión (68,8) a
7	Ser amenazado con una pistola (93,5) a	Muerte de un miembro de la familia (64,8) a
8	Entrada de un ladrón en casa (92,2) a	Tornados/Huracanes (62,8) c
9	Una guerra nuclear (91,9) a	Tomar drogas dañinas (60,2) a
10	Escuchar disparos mientras pasea (91) a	Una guerra nuclear (59,9) a

11	Castigos de los padres (90,6) a	Tiburones (58,7) c
12	Recibir una descarga eléctrica (90,2) b	Ir a la cárcel (56,7) a
13	Terremotos (89,6) b	Entrada de un ladrón en casa (54,7) a
14	Ir a la cárcel (89,3) a	SIDA (54,7) a
15	Ataque terrorista (89,2) a	Personas llevando armas de fuego (54,4) c
16	SIDA (88,9) a	Ataque terrorista (54,2) a
17	Asesinatos (88,9) a	Caer de lugares altos (53,9) c
18	Morir (88,8) a	Luchar en una guerra (53,6) c
19	Pandillas/Grupos (87,9) b	Tiroteos (53,6) c
20	Ser invadidos por enemigos (87,6) b	Escuchar disparos mientras pasea (53,3) a

a- indica miedos similares entre ambas poblaciones. b- indica miedos en la población suramericana. c- indica miedos en la población norteamericana.

Con respecto a la intensidad de los miedos, se encontraron diferencias significativas entre los niños norteamericanos y suramericanos. Por otro lado, también se encontraron diferencias significativas entre las chicas norteamericanas de raza blanca tenían una intensidad de miedos más alta (M=191,54) que los niños (M=163,09). Estas diferencias se mantenían también para en la población de raza negra entre ambos contextos (niñas norteamericanas M=193,77 y niñas sudamericanas M=207) y superiores a los chicos en ambos contextos (niños norteamericanos M=162,98 y niños sudamericanos M=169). Lo mismo en la raza hispana, las chicas norteamericanas presentaban puntuaciones más altas (M=181,36) que los chicos de este contexto (M=161,73) y las chicas sudamericanas más altas (M=201,18) que los chicos sudamericanos (M=177,27). Por el contrario, se encontraron diferencias significativas, pero en sentido contrario, los niños (M=202,81) sudamericanos presentaban una intensidad de miedos mayor que las niñas (M=193,36). Este segundo resultado, fue totalmente inesperado y queda reflejado en el siguiente gráfico:

Gráfico 3.3.1.1. Diferencias en la intensidad de los miedos en Burnham, Hooper y Ogorchock (2011) a



Se hace referencia a las puntuaciones de la intensidad de miedos generales clasificada por género, localización y raza. En este sentido, se encontraron dos diferencias significativas: por un lado el género $F(1, 530)=4,87$, $p=0.3$, $\eta^2=.01$ y por el otro la localización $F(1, 530)=4,02$, $p=0.4$, $\eta^2=.01$. Las chicas, en general, manifestaron una intensidad mayor de miedos ($M=194.01$, $DT=28.86$) que los chicos ($M=170.06$, $DT=35.64$), mientras que los niños y niñas suramericanos, en general, ($M=190.54$, $DT=33.70$) tuvieron puntuaciones más altas en los cuestionarios de miedo que los niños norteamericanos ($M=176.89$, $DT=33.99$). Con respecto al orden de los 12 grupos que se realizaron, se menciona que de los que más puntuación manifestaron a los que menos son los siguientes: Chicas suramericanas de raza negra, Chicos suramericanos de raza caucásica, chicos suramericanos de raza hispana, chicas norteamericanas de raza negra, chicas suramericanas de raza caucásica, chicas norteamericanas de raza caucásica, chicas norteamericanas hispanas, chicos suramericanos de raza de raza hispana, chicos suramericanos de raza negra, chicos norteamericanos de raza caucásica, chicos norteamericanos de raza negra y chicos norteamericanos de raza hispana. Todo esto se refleja en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 3.3.1.5. Intensidad de miedo en Burnham, Hooper y Ogorchock (2011) a

Fear intensity rank (highest to lowest)	Country	Racial background	Gender
1	South America	Black	Girls
2	South America	White	Boys
3	South America	Hispanic	Girls
4	North America	Black	Girls
5	South America	White	Girls
6	North America	White	Girls
7	North America	Hispanic	Girls
8	North America	Hispanic	Boys
9	South America	Black	Boys
10	North America	White	Boys
11	North America	Black	Boys
12	North America	Hispanic	
	Fear intensity	Terror intensity	
Overall	182.26 (34.18)	21.19 (4.52)	
North American	176.99 (33.93)	20.75 (4.71)	
South American	190.11 (33.10)	21.85 (4.17)	
White	182.94 (31.01)	21.72 (4.17)	
Black	178.62 (32.83)	21.28 (4.50)	
Hispanic	183.23 (37.12)	20.75 (4.83)	
Girls	194.08 (28.34)	22.73 (3.51)	
Boys	170.71 (35.52)	19.69 (4.88)	
Ages 7–10	180.88 (33.97)	21.11 (4.59)	
Ages 11–12	181.02 (34.75)	21.04 (4.61)	

Dos de las hipótesis que se han comentado anteriormente, se vieron confirmadas gracias a los datos reflejados previamente: en general, las chicas tenían puntuaciones significativamente más altas que los chicos en ambas regiones. También se encontraron diferencias significativas en cuanto a la raza, entre las poblaciones de ambas regiones.

Las similitudes y diferencias en el listado de los miedos más comunes entre los niños de Norteamérica y Suramérica fue otro de los aspectos importantes en este estudio. Estos se reflejan en el cuadro que aparece en la siguiente página. Tal y como se reflejó en diferentes estudios (Burnham y Hooper 2008b; Lahikainen, Kirmanen, Kraav, y Taimalu, 2003), las diferencias de los miedos entre ambas poblaciones estaban relacionadas de manera específica con situaciones relacionadas con la localización concreta en la que estos vivían (por ejemplo los terremotos en los niños suramericanos correspondía directamente con situaciones vividas en dicha zona). Sin embargo, también es importante decir que se encontraron más similitudes que diferencias entre ambos grupos. Sin embargo, considerando otros estudios previos (Burnham y Lomax 2009; Varela et al., 2008) se esperaba encontrar mayores diferencias entre los niños de ambas localizaciones.

Con respecto a la intensidad en los miedos, se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas (de manera general), tal y como se demostró en estudios previos (Burnham y Hooper 2008a). En numerosas investigaciones, como hemos dicho, se encontraron diferencias en la intensidad de los miedos entre niñas y niños. Por otro lado, algunos estudios (Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández, y Quiles, 2003) encontraron también diferencias en el tipo de estímulo temido, ya que mientras las chicas temían más a los animales y a separarse de los padres, los chicos tenían más miedo al contacto físico y a la evaluación del rendimiento. Desde esta concepción se manifiestan diferentes hipótesis relacionadas con las diferencias entre los chicos y las chicas (se refleja en el cuadro número 5).

Cuadro 3.3.1.3. Miedos en contextos diferentes en Burnham, Hooper y Ogorchock (2011) b

Escalas	Niños (n = 1562)	Niñas (n = 1481)
Miedo a la Muerte	21 (1,34%)	79 (5,33%)
Miedo a la Autoridad	40 (2,56%)	48 (3,24%)
Miedo a la Soledad-Fantasia	29 (1,86%)	85 (5,74%)
Miedo a los Animales	40 (2,56%)	147 (9,92%)
Miedo a lo Desconocido	64 (4,10%)	117 (87,90%)

Miedo a la Evaluación del Rendimiento	93 (5,95%)	123 (8,30%)
Miedo a Separarse de los Padres	61 (3,90%)	125 (8,44%)
Miedo al Contacto Físico	98 (6,27%)	61 (4,12%)
Miedo a los Fenómenos Naturales	44 (2,82%)	104 (7,02%)
Miedo a los Médicos	69 (4,42%)	109 (7,36%)
Escala General de Miedos Físicos	24 (1,54%)	72 (4,86%)
Escala General de Miedos Sociales	50 (3,20%)	72 (4,86%)
Escala General de Miedos	29 (1,86%)	77 (5,20%)

Entre ellas Méndez et al. (2003) proponen dos hipótesis principales. La primera estaría relacionada con factores de tipo biológico, con las características físicas diferenciales entre hombres y mujeres (en los mamíferos superiores los machos están más dotados que las hembras para las conductas de ataque y defensa, de ahí que constitucionalmente sean más fuertes y menos temerosos que las hembras). La segunda, a la que concedemos un mayor peso, es la hipótesis sociocultural y estaría relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas en un entorno sociocultural determinado que marcará las diferencias. Mientras que a las niñas se les refuerza para que expresen sus sentimientos, a los niños se les castiga por admitir sus miedos y se les premia por mostrar valentía y ausencia de temor. Sea cual sea el motivo, parece claro que existe una diferencia evidente entre los miedos reflejados por los sujetos varones y el manifestado por las mujeres, algo que resulta significativo para nuestro trabajo.

A continuación, contemplaremos la incidencia de los miedos y de las fobias en la edad infantil, dentro de nuestras propias fronteras, considerando las aportaciones de Pérez (2000). Con respecto a esta temática, existen discrepancias entre los distintos estudios que han analizado el fenómeno de los miedos infantiles. La incidencia señalada en los diferentes estudios varía desde el 90% en el clásico estudio de MacFarlane, Allen, y Honzink (1954) al 40-45% que considera Echeburúa (2000). Desde esta perspectiva, según se comenta, las diferencias encontradas en los resultados entre los estudios se deben fundamentalmente a la metodología aplicada y al concepto más o menos restrictivo de miedo que cada autor posee. Por otro lado, también resulta importante señalar que los padres tienden a subestimar los miedos de los hijos, con lo que el porcentaje puede ser mucho más alto que el que se recoge en los informes parentales.

En cuanto a las fobias, su incidencia es lógicamente menor (estamos hablando ya de un trastorno como se ha comentado anteriormente). La incidencia que recogen los estudios está

entre el 5 y el 8% de la población infantil (Méndez y Macía, 2000; Echeburúa, 1993, 2000; Pearce, 1995). Las fobias en los niños pueden aparecer y desaparecer con facilidad y a veces su origen es una experiencia traumática. La edad más frecuente de aparición de las fobias infantiles es entre 4 a 8 años.

Por otra parte, en relación con los factores causales sobre los miedos infantiles podemos decir, que éstos surgen en muchas ocasiones sin ninguna razón aparente, se desarrollan según una secuencia evolutiva predecible y acaban desapareciendo o decreciendo con el paso del tiempo (Pérez, 2000).

Varios de los aspectos que atemorizan a las personas pueden considerarse determinados biológicamente, mientras que otros dependen más bien de aprendizajes y experiencias individuales y sociales. En realidad, como subrayan la mayoría de los autores, las reacciones emocionales humanas están causadas por la interacción de factores biológicos y culturales (Averill, J. R., Opton, E., y Lazarus, R., 1969; Marks, 1990a, 1990b; Corral, 2000).

Algunas características del desarrollo infantil y el contexto en el que se desarrolla contribuyen a explicar la frecuente aparición de miedos evolutivos: los avances en la maduración y el aprendizaje, la evolución del sistema nervioso y la maduración de la capacidad perceptiva, hacen que el niño tenga una mejor percepción de los peligros (Pérez, 2000). Puede observarse la aparición súbita de respuestas de miedo a medida que el niño madura y aumenta su campo perceptivo. Tales miedos desaparecen frecuentemente con la misma rapidez con la que surgieron y, como afirma Valles Arángida (1991), sólo podemos inferir que las respuestas perceptivas del niño ante determinado estímulo han sufrido algún cambio como resultado de las interacciones entre aprendizaje y maduración.

Otros aspectos que inciden en la aparición evolutiva de los miedos son la capacidad simbólica y de representación (que lleva al niño a recordar experiencias desagradables y prever que pueden repetirse), la mayor información acerca de la realidad y las advertencias de los adultos. Existen muchas gradaciones en la intensidad de aprendizaje necesario para que aparezcan distintos miedos. El miedo a la separación, a los extraños, a los animales... se presentan en la mayoría de los niños sin que sucedan acontecimientos más allá de las experiencias normales, en cambio otros se dan únicamente después de experiencias especiales (Pérez, 2000).

Estudios con gemelos muestran que puede haber un componente genético en los estados más graves que implican trastorno (fobias, crisis de ansiedad grave, etc.). Lo que se heredaría según algunos autores, sería un umbral más bajo de activación psicofisiológica (como la tendencia rápida a la taquicardia, temblor, rubor...) y lentitud para reducir dicha activación

fisiológica (Echeburúa, 2000). Otros autores defienden que se heredaría un rasgo temperamental descrito como sensible, emotivo o muy excitable, relacionado con una mayor predisposición a los miedos en los niños, al poseer mayor vulnerabilidad psicobiológica (Lader y Uhde, 2000).

Por otra parte, los miedos evolutivos más frecuentes durante el desarrollo infantil varían a medida que el individuo va madurando. Como ya hemos apuntado, aparecen, aumentan, decrecen y desaparecen en secuencias predecibles en diversos estadios del desarrollo.

Los niños temen a situaciones muy variadas que, en parte, dependen de la edad (Gray 1981; Johnson y Melamed, 1987). Hay miedos muy característicos, como el miedo a los extraños y a la separación, que disminuyen en la etapa preescolar, en cambio otros aumentan, como el miedo a los animales, disminuyendo a partir de los 9-11 años (Marks, 1990a). El miedo a la oscuridad presenta un patrón de relación con la edad menos consistente, lo cual puede significar que es un miedo más condicionado ambientalmente. Los miedos a los extraños, a objetos no familiares y a la separación son comunes entre los 8 y los 22 meses y tienden a desaparecer hacia los dos o tres años. (Pearce, 1995; Sandín, 1997). Se considera que estos miedos dependen del crecimiento y maduración de procesos cognitivos, puesto que a pesar de la existencia de procedimientos muy diferentes para educar y criar a los niños, el miedo a la separación y a los extraños aparece en todas las culturas humana.

Es curioso comprobar cómo existen respuestas instintivas y universales de miedo ante determinados estímulos, como los extraños, la separación, las alturas, la oscuridad..., lo que algunos autores llaman miedos atávicos, ya que suponían un peligro real para la especie humana en tiempos lejanos. Sin embargo no hay respuestas innatas ni universales ante los peligros de la vida moderna, como los coches, la electricidad, los enchufes... (Méndez y Macía, 2000).

Algunos estudios han encontrado que el miedo más frecuente entre los 2 y los 4 años es el miedo a los animales; entre los 4 y los 6 a la oscuridad y a las criaturas imaginarias (Pearce, 1995; Sandín, 1997). Otros estudios, han encontrado que entre los 2 y los 6 años, los miedos más comunes son los que se dan hacia los médicos, los perros, las tormentas y la oscuridad (Marks, 1990a).

Entre 4 y 8 años resultan frecuentes los miedos relacionados con seres imaginarios y fantásticos en actitud amenazante. Se considera que alrededor del 20% de los miedos infantiles no tienen base real (criaturas imaginarias, fantasmas, brujas...). El niño a esta edad tiene una gran creatividad respecto a seres extraños, monstruos, ogro...unido a que, como ya hemos apuntado, no tiene todavía muy clara la distinción entre objetos y hechos reales e imaginarios. Tales miedos son fomentados en ocasiones por películas, cuentos e historias productoras y

estimuladoras de situaciones de miedo (Valles Arángida, 1991). Otros miedos están más relacionados con objetos reales que se viven como amenazantes: perros, arañas, agua, fuego...

En niños pequeños es rara la existencia de un solo miedo, resulta más frecuente que el niño presente varios a la vez. Más allá de los 6 años la frecuencia de los miedos disminuye según han mostrado numerosas investigaciones.

Podemos ver todo lo que se ha estado comentando en las líneas anteriores en los cuadros que se muestran en la siguiente página.

Para continuar con la revisión de los trabajos que tienen en cuenta la incidencia de los miedos en la edad infantil, se ha de considerar otro de los trabajos que se ha tenido la oportunidad de revisar. Es el realizado por Valiente, Sandín, Chorot y Tabar (2003), en el que se hace un estudio de las diferencias según la edad en la prevalencia e intensidad de los miedos en una muestra amplia ($N = 1.080$) de niños y adolescentes (rango de edad 8-18 años).

Cuadro 3.3.1.4. Tipos de miedo a lo largo del tiempo. Pérez (2000).

EDAD	TIPO DE MIEDO
6-12 meses	Personas extrañas. Ruidos fuertes
0-2 años	Estímulos intensos y desconocidos. Separación de las figuras de apego
2-4 años	Animales. Oscuridad. Tormentas. Médicos
4-8 años	Oscuridad. Animales. Criaturas imaginarias (brujas, fantasmas, monstruos)
8-10 años	Catástrofes. Daño físico. Ridículo. Exámenes y suspensos
10-12 años	Accidentes. Enfermedades. Rendimiento escolar. Exámenes y suspensos. Conflictos graves entre los padres.

Cuadro 3.3.1.5. Tipos de miedo a lo largo del tiempo. Méndez (1999).

EDAD	MIEDOS
0-2 años	Pérdida brusca de la base de sustentación, ruidos extraños, separación de los padres, heridas, animales, oscuridad.
3-5 años	Disminuyen: pérdida del soporte, extraños. Se mantienen: ruidos fuertes, separación, animales, oscuridad. Aumentan: daño físico, personas disfrazadas.
6-8 años	Disminuyen: ruidos fuertes, personas disfrazadas. Se mantienen: separación, animales, oscuridad, daño físico. Aumentan: seres imaginarios (brujas, fantasmas, extraterrestres, etc.), tormentas, soledad, escuela.

9-12 años	Disminuyen: separación, oscuridad, seres imaginarios, soledad. Se mantienen: animales, daño físico, tormentas. Aumentan: escuela (exámenes, suspensos), aspecto físico, relaciones sociales, muerte.
13-18 años	Disminuyen: tormentas. Se mantienen: animales, daño físico. Aumentan: escuela, aspecto físico, relaciones sociales, muerte.

Esto permite que se amplíe el intervalo a la adolescencia, sin quedarnos sólo en la edad infantil. En este estudio se aplicó la versión española del *Fear Survey Schedule for Children-Revised* (FSSC-R; Ollendick, 1983). Como resumen rápido de este estudio, que será ampliado en los próximos párrafos, se puede concluir que el nivel de prevalencia general e intensidad de miedos disminuye a medida que aumenta la edad (como ya se ha comentado anteriormente), en todos los grupos de edad se evidencian elevados niveles en el número de miedos relativos a la dimensión de peligro físico y muerte (serían los relacionados con los miedos biológicamente determinados) y que los tres grupos de edad coincidieron en 9 de los 10 miedos más comunes.

En términos generales, como comprobaremos, estos resultados son muy similares a los datos obtenidos con otras muestras de cultura occidental (Estados Unidos, Australia e Inglaterra), y proporcionan evidencia en apoyo de la validez transcultural de la versión española del FSSC-R.

En esta investigación (Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2003) y a partir de la evidencia bibliográfica, se pronostica que la prevalencia debería ser superior en los grupos de menor edad que en los mayores, los 10 miedos más comunes deberán pertenecer principalmente a la dimensión de miedos al peligro y a la muerte (relacionado con factores biológicos y no sociales), lo cual debería ocurrir con independencia de la edad. También se menciona que el nivel global de intensidad del miedo debería descender asimismo con la edad, exceptuando las dimensiones de miedos sociales y médicos que deberían permanecer constantes a lo largo de la edad. Este estudio supone una extensión de otro trabajo focalizado en las diferencias sexuales de los miedos infanto-juveniles (Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2002).

Con respecto a la muestra que participó en dicha experiencia, estaba constituida por un total de 1.080 participantes (no clínicos ni con retraso mental), de los cuales 613 eran chicas y 467 chicos. Las edades estaban comprendidas entre los 8 y los 18 años ($M= 13,62$, $DT= 2,50$ años), siendo las edades medias de los grupos femenino y masculino, respectivamente, 13,76 ($DT= 2,46$) y 13,44 ($DT= 2,54$). No existían diferencias significativas en edad entre ambos

grupos ($t = -1,01, p > 0,05$). Los participantes poseían mayoritariamente niveles socioeconómicos medio o medio-bajo, y asistían regularmente a colegios de enseñanza primaria o secundaria.

Fueron seleccionados al azar a partir de colegios públicos ubicados en la Comunidad de Navarra (Burlada, Barañáin, Tafalla y Pamplona). Se establecieron los siguientes grupos de edad: 8-10 años ($N = 151$; 76 chicas, 75 chicos), 11-14 años ($N = 481$; 261 chicas, 220 chicos) y 15-18 años ($N = 448$; 276 chicas, 172 chicos).

Todos los sujetos fueron evaluados en su propio centro educativo, de manera colectiva y bajo la supervisión de dos psicólogas. A todos ellos se les aplicó la versión española de Chorot y Sandín del *Cuestionario de Miedos para Niños-Revisado (Fear Survey Schedule for Children-Revised)* (FSSC-R; Ollendick, 1983; Sandín, 1997).

En la tabla siguiente se indican las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en prevalencia correspondientes al nivel global (FSSC-R total) y a las cinco dimensiones o subescalas, según la muestra total y los grupos de edad.

Tabla 3.3.1.6. Puntuaciones de miedo en Valiente, Sandín, Chorot y Tabar (2003) a

Prevalencia de los miedos para la muestra total y según la edad									
Variable	Grupos de edad								F (2, 1079)
	Total (N= 1.080)		8-10 años (N= 151)		11-14 años (N= 481)		15-18 años (N= 448)		
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	
FSSC-R									
Miedos a los animales (10)	1,72	1,85	2,05 ^a	1,98	1,50 ^b	1,73	1,85 ^a	1,91	6,5**
Miedos al fracaso y a la crítica (16)	2,79	2,90	4,05 ^a	3,51	2,92 ^b	2,68	2,22 ^c	2,76	26,9***
Miedos al peligro y a la muerte (12)	6,43	3,13	8,03 ^a	3,25	6,23 ^b	3,05	6,11 ^c	3,01	32,6***
Miedos a lo desconocido (12)	1,32	1,83	2,60 ^a	2,42	1,08 ^b	1,64	1,14 ^b	1,60	54,6***
Miedos médicos (5)	0,76	1,09	1,08 ^a	1,12	0,59 ^b	0,96	0,84 ^a	1,17	13,9***
FSSC-R total (80)	14,67	9,46	20,75 ^a	12,05	13,45 ^b	8,42	13,92 ^b	8,74	48,4***

Nota: Entre paréntesis se indica el número de elementos de cada dimensión o subescala. Para cada variable, las medias entre pares de grupos de edad son significativamente diferentes entre sí cuando no comparten el superíndice (estadístico post-hoc de Bonferroni, $p < 0,05$). ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

A partir de los resultados obtenidos en dicha investigación, se calcularon un MANOVA de 2 (sexo: chicas, chicos) X 3 (edad: 8-10 años, 11-14 años, 15-18 años) para las 6 variables dependientes (para la puntuación total del cuestionario de miedos y para las cinco dimensiones). Los resultados indicaron la existencia de efectos significativos debidos al sexo y a la edad [$F(12, 2136) = 20,8, p < 0,001$], pero no a la interacción sexo X edad.

En función de los resultados obtenidos se procedió a la realización de una serie de 6 ANOVAs univariados de 2X3, siendo interpretados únicamente los efectos principales del factor edad, ya que no fue significativa la interacción entre el sexo y la edad en ninguno de los ANOVAs. En las comparaciones entre los tres grupos (8-10 años, 11-14 años, 15-18 años), tras los ANOVAs univariados las probabilidades se ajustaron a la corrección de Bonferroni (Keppel,

1982). Tal y como se indica en la tabla, el efecto del factor edad resultó estadísticamente significativo para todas las variables dependientes.

En términos generales se evidencia que las puntuaciones medias en las diferentes variables de miedo tienden a disminuir a medida que aumenta la edad de los grupos. Las variables que más claramente reflejan un descenso del nivel de miedos asociado al incremento de la edad son las subescalas de Miedos al peligro y a la muerte y Miedos al fracaso y a la crítica. Aunque el patrón decreciente del nivel de miedos asociado a la edad parece ser un fenómeno común, se observan en dos subescalas (Miedos a los animales y Miedos médicos) puntuaciones medias más elevadas para el grupo de edad de 15-18 años que para el grupo de 11-14 años (Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2003).

Por otro lado, se pueden contemplar los resultados obtenidos con respecto a los factores más importantes en la aparición de la emoción de miedo. Estos resultados se indican en la siguiente tabla (Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2003) para la muestra total y para los grupos de edad.

Tabla 3.3.1.7. Factores de miedo en Valiente, Sandín, Chorot y Tabar (2003) b

Los 10 miedos más comunes para la muestra total y según la edad (% de sujetos que estimaron con la máxima intensidad cada miedo que se indica)				
Ítem del FSSC-R	Total (N= 1.080)	Grupos de edad (años)		
		8-10 años (N= 151)	11-14 años (N= 481)	15-18 años (N= 448)
20. Bombardeos	75,8	80,7	72,6	79,5
76. No poder respirar	74,1	74,0	69,9	78,6
41. Ser atropellado	65,5	87,3	71,5	59,2
26. Ladrones	65,4	62,9	68,6	62,1
70. Enfermedad grave	53,9	62,9	54,7	53,1
59. Descarga eléctrica	53,3	70,7	57,8	48,4
15. Ser enviado al director	48,2	64,9	64,2	31,0*
58. Caerse de lugares altos	47,8	65,6	48,9	46,7
9. La muerte/gente muerta	43,3	67,5	44,5	42,0
72. Los terremotos	43,1	62,9*	37,0*	49,6

Nota: El asterisco (*) indica que el miedo no se encontraba entre los diez más comunes en ese grupo concreto.

Del análisis de estos resultados se desprende que la casi totalidad (9 de 10) de los temores más comunes pertenecen a la dimensión de miedos al peligro y a la muerte. Uno de los diez miedos más comunes pertenece al factor de miedos al fracaso y a la crítica (ítem 15). Los diez miedos más comunes que aparecen en la muestra total también, salvo pequeñas excepciones, permanecen estables a través de los tres grupos de edad. Como se indica en la tabla, los únicos elementos que no aparecen entre los 10 más comunes son el ítem 72 (los

terremotos) para los grupos de 8-10 años y 11-14 años, y el ítem 15 (ser enviado al director) para el grupo de 15-18 años. En su lugar, aparecen entre los diez más comunes los ítems 34 [el fuego (64,7%); grupo de 8-10 años], 29 [obtener malas notas (47,6%); grupo de 11-14 años] y 11 [las serpientes (39,5%); grupo de 15-18 años].

La intensidad de los miedos se calculó sumando los valores estimados por los sujetos en los elementos del cuestionario. De este modo, se obtuvo una puntuación total de intensidad de miedo y puntuaciones en las diferentes dimensiones (subescalas). Los análisis estadísticos efectuados para examinar las diferencias asociadas a la edad fueron similares a los llevados a cabo para estudiar las variables de prevalencia de los miedos. El MANOVA indicó la existencia de efectos significativos asociados a la edad [$F(12,2072) = 25,4, p < 0,001$]. Como ocurría para el caso de la prevalencia, no encontramos efectos significativos asociados a la interacción entre el sexo y la edad. Las medias, desviaciones típicas y resultados de los sucesivos ANOVAs relacionados con las diferencias entre los grupos de edad están indicados en la próxima tabla (Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2003).

Tabla 3.3.1.8. ANOVA edad en Valiente, Sandín, Chorot y Tabar (2003) c

Intensidad de los miedos según la edad									
Variable del FSSC-R	Grupos de edad								
	Total (N= 1.080)		8-10 años (N= 151)		11-14 años (N= 481)		15-18 años (N= 448)		F (2,1048)
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	
FSSC-R (subescalas):									
Miedos a los animales (10-30)	16,6	4,00	17,1 ^a	4,34	16,8 ^{a,b}	3,80	16,1 ^b	4,10	8,6**
Miedos al fracaso y a la crítica (16-48)	28,8	5,84	30,2 ^a	6,67	29,4 ^a	5,40	27,9 ^b	5,96	15,1***
Miedos al peligro y a la muerte (12-36)	28,7	4,61	30,4 ^a	4,77	28,6 ^b	4,59	28,4 ^b	4,52	18,5***
Miedos a lo desconocido (12-36)	18,2	4,38	20,9 ^a	5,33	17,8 ^b	4,10	17,7 ^b	4,16	46,8***
Miedos médicos (5-15)	8,3	2,36	8,8 ^a	2,40	7,9 ^b	2,21	8,5 ^a	2,44	12,5***
FSSC-R total (80-240)	133,5	20,52	142,5 ^a	20,84	131,3 ^b	19,01	133,4 ^b	19,88	26,9***

Nota: Entre paréntesis se indica el rango de posibles valores para cada variable dependiente. Para cada variable, las medias entre pares de grupos de edad son significativamente diferentes entre sí cuando no comparten el superíndice (estadístico post-hoc de Bonferroni, $p < 0,05$). ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Los resultados sobre la intensidad del miedo según los grupos de edad son bastante similares a los obtenidos con la variable de prevalencia, y, en general, las medias de intensidad del miedo tienden a decrecer en todas las variables con el incremento de la edad. Por otra parte, igual que ocurría con la mayoría de las variables de prevalencia, y aunque se evidencia un patrón general de descenso de los miedos asociado al incremento de la edad, según se desprende de las pruebas de Bonferroni, el grupo de edad intermedia (11-14 años) no suele diferir significativamente de los otros dos grupos (generalmente sólo difiere de uno de ellos).

Como conclusiones Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, (2003), consideran que según sus indicaciones en su primera hipótesis, con independencia del género, el nivel de prevalencia

general de los miedos debería disminuir a medida que aumenta la edad. La validación de esta hipótesis supone que existan diferencias en función de los grupos de edad, y que no exista interacción entre la edad y el género. Según los resultados obtenidos, el efecto del factor edad resultó ser estadísticamente significativo para el número total de miedos, no existiendo interacción entre la edad y el género. Esto indica que el número total de miedos disminuye con la edad durante los períodos de la infancia y la adolescencia independientemente del género, fenómeno referido por la gran mayoría de estudios que se han basado en cuestionarios de autoinforme similares al FSSC-R (Dong, Yang, y Ollendick, 1994; Gullone y King, 1993; Ollendick, King y Frary, 1989; Shore y Rapport, 1998).

En relación con la intensidad de los miedos, los datos obtenidos en el mencionado estudio (Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2003) indican que, al igual que ocurría para la prevalencia, los grupos de menor edad informan mayores niveles de miedo que los de mayor edad. Las diferencias son significativas tanto para la intensidad total de miedo, como para la intensidad de miedo en cada una de las diferentes dimensiones. Estos resultados son consistentes con el grueso de la literatura científica sobre los miedos, la cual ha sugerido de forma bastante sistemática que, con independencia del sexo, los niños más pequeños informan poseer mayores niveles de miedo que los mayores (Ollendick et al., 1989; Burnham y Gullone, 1997; Dong et al., 1994; Gullone y King, 1993, 1997; McCathie y Spence, 1991; Shore y Rapport, 1998).

Aunque en limitados estudios no se han encontrado diferencias entre los diferentes grupos de edad para los miedos sociales (Burnham y Gullone, 1997; Shore y Rapport, 1998) y médicos (Ollendick et al., 1989; Dong et al., 1994; Burnham y Gullone, 1997; Gullone y King, 1993), los resultados de esta investigación (Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2003) sugieren que las diferencias son extensibles a las cinco categorías de miedos estudiadas.

Finalmente, en relación con los miedos más comunes, una de las hipótesis de partida de los autores es que éstos deberían pertenecer a la dimensión de miedos al peligro y a la muerte. La mayoría de los 10 miedos más comunes (9 para ser exactos) pertenecen a dicha dimensión. Vemos que este fenómeno se produce con independencia de la edad, lo cual es consistente con los datos publicados en la literatura sobre esta cuestión, ya que en general se ha venido señalando que, con la posible excepción del estudio con población china de Dong, Xia, Lin, Yang, y Ollendick (1995) (en el que predominaban también los miedos de tipo social-evaluativo), los miedos más comunes son los relacionados con el peligro y la muerte (Ollendick et al., 1989, Ollendick, Yule y Ollier, 1991; McCathie y Spence, 1991; Gullone y King, 1993; Burnham y Gullone, 1997; Sandín, Chorot, Valiente y Santed, 1998). De acuerdo con la teoría

de preparación de las fobias (Öhman, 1986; Öhman y Mineka, 2001), éste es el resultado que cabría esperar dada la especial relevancia que estos miedos poseen para la supervivencia.

En suma, a partir del presente estudio (Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2003) se ha constatado que la prevalencia de los miedos subclínicos es elevada en una muestra amplia de la población de niños y adolescentes españoles. Las diferencias entre los diferentes grupos de edad en prevalencia e intensidad de los miedos están de acuerdo con el grueso de la literatura sobre las diferencias en edad en el autoinforme y manifestación de los miedos y las fobias. La naturaleza de los 10 miedos más comunes, similar en los tres grupos de edad, sugiere que los miedos relacionados con los peligros mayores y con la muerte podrían desempeñar un papel adaptativo preponderante durante las etapas de la infancia y la adolescencia. Como nota final, se desea indicar que el presente trabajo proporciona evidencia transcultural sólida sobre la prevalencia e intensidad de los miedos infanto-juveniles, basada en la versión española del FSSCR, y congruente con la evidencia internacional obtenida a partir de este mismo cuestionario o versiones derivadas.

Como se señala en anteriores trabajos de los mismos autores (Sandín, Chorot, Santed y Valiente, 2002; Sandín, Chorot, Valiente y Santed, 2002; Valiente, Sandín y Chorot, 2002b, 2002c), tanto la prevalencia como la intensidad de los miedos pueden estar asociadas a ciertas variables de vulnerabilidad, tales como la sensibilidad a la ansiedad, el rasgo de ansiedad y el afecto negativo. Otro aspecto importante que merece ser estudiado, y que posiblemente esté relacionado con variaciones en la prevalencia e intensidad de los miedos infanto-juveniles, viene dado por las posibles diferencias sexuales (Valiente, Sandín, Chorot, y Tabar, 2002).

Otros estudios realizados, nos permiten conocer que los miedos son fenómenos muy comunes durante la infancia y la adolescencia y que presentan características evolutivas (ontogenéticas). También podemos incidir, nuevamente, en que suelen descender con la edad, y no suelen darse al azar, sino que poseen un significado biológico-evolutivo (filogenético). Sin embargo, aunque suelen tener una finalidad adaptativa durante ciertos períodos del desarrollo evolutivo, también pueden, si son intensos, interferir en las actividades y desarrollo del niño y/o adolescente, aunque en menor grado que las fobias. Por otro lado, podemos establecer que tienden a ser más frecuentes en las niñas que en los niños (Ollendick y King, 1994).

Por otra parte, los miedos intensos que ocurren durante la infancia y/o adolescencia pueden derivar en fobias y otros problemas de ansiedad durante la edad adulta (Sandín, 1997, 1999; Valiente, Sandín y Chorot, 2002a).

La prevalencia o frecuencia de miedos también se ha investigado examinando cuáles eran los miedos más comunes. Del análisis de las investigaciones que han abordado esta

cuestión se deriva que los miedos más comunes entre la población de niños y adolescentes son los relacionados con la dimensión de peligro y muerte. Esta conclusión general parece derivarse tanto de los estudios basados en el FSSC-R (Ollendick, King y Frary, 1989; McCathie y Spence, 1991; Ollendick, Yule y Ollier, 1991; Sandín, Chorot, Valiente y Santed, 1998; Shore y Rapport, 1998), como en el FSSC-II (Gullone y King, 1993; Burnham y Gullone, 1997).

Los diez miedos más comunes son prácticamente idénticos en las investigaciones realizadas con población europea (Ollendick, Yule, y Ollier, 1991; Sandín, Chorot, Valiente, y Santed, 1998), norteamericana (Ollendick *et al.*, 1989; McCathie y Spence, 1991), y australiana (Ollendick *et al.*, 1989). Podría afirmarse que, con ligeras excepciones, todos estos miedos corresponden a la categoría o dimensión de miedos al peligro y a la muerte. Las restantes dimensiones que pueden evaluarse a partir del FSSC-R son las relacionadas con los miedos a lo desconocido, a los animales, al fracaso y crítica (dimensión social-evaluativa), y a las situaciones de tipo médico.

Los diez miedos más comunes también han sido estudiados teniendo en cuenta los grupos de edad. Las posibles diferencias asociadas a la edad podrían deberse a la propia naturaleza evolutiva de los miedos. Ollendick *et al.* (1989), tras estudiar las diferencias según los grupos de edad, concluyeron indicando la existencia de gran similitud entre tres submuestras de edad (7-10, 11-14 y 15-18 años) en el contenido de los diez miedos más frecuentes, si bien parecían reflejarse algunas diferencias.

En los estudios sobre los temores infanto-juveniles, la intensidad del miedo es una variable que habitualmente se ha evaluado de forma paralela o complementaria a la prevalencia. Generalmente se ha empleado, bien el nivel global de miedo o bien el nivel de miedo en cada una de las cinco dimensiones del FSSC-R. Prácticamente todos los estudios relevantes basados en pruebas de autoinforme han encontrado resultados que sugieren una relación opuesta entre el nivel general de miedos y la edad, siendo mayor el nivel de miedo en los niños más jóvenes que en los menos jóvenes, y mayor en cualquiera de estos dos grupos que en los adolescentes (Ollendick *et al.*, 1989; Burnham y Gullone, 1997; Dong, Yang y Ollendick, 1994; Gullone y King, 1993, 1997; McCathie y Spence, 1991; Shore y Rapport, 1998).

La evidencia reciente indica la existencia de una relación inversa entre el nivel global de miedo y la edad, así como también un descenso en el nivel general de miedo con el paso del tiempo (Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2003), fenómeno este constatado de forma bastante conclusiva en estudios longitudinales como los de Spence y McCathie (1993) y Gullone y King (1997).

Resulta importante mencionar el trabajo desarrollado por Burnham (2007) en el que se plantea la importancia que pueden tener los acontecimientos traumáticos sobre las emociones y, de manera específica sobre la incidencia de miedo reflejada por niños y adolescentes. En este sentido, parece clara la influencia de los acontecimientos externos en el desarrollo emocional de los niños. Esto se hace especialmente importante en el caso del miedo, emoción con la que este tipo de acontecimientos traumáticos guardan una enorme relación.

En la investigación que vamos a analizar se parte de una revisión bibliográfica en la que se consideran una serie de estudios donde se demuestra la influencia de los acontecimientos impactantes sobre el desarrollo emocional. En este sentido se menciona el trabajo desarrollado por Terr, Bloch, Michel, Hong, Reinhardt y Metayer (1999). El 18 de enero de 1986 miles de niños y adolescentes vieron la explosión del Challenger en directo por televisión. Todos los niños y niñas que presenciaron ese acontecimiento de Cabo Cañaveral en directo por televisión, estaban más profundamente afectados. En las primeras semanas después del incidente, los chicos que presenciaron el acontecimiento reflejaban síntomas como sueños y pesadillas, juego postraumático, miedos relacionados con el evento, menores expectativas de futuro... La influencia de los acontecimientos traumáticos sobre el desarrollo emocional de los niños también queda constatada en la investigación de Pfefferbaum, Nixon, Krug, Tivis y Moore (1999) en la que los autores comprobaron cómo el bombardeo del Edificio Federal Alfred P. Murrah en Oklahoma City dejó síntomas postraumáticos en 3000 estudiantes de la localidad en la que ocurrió el incidente. Los datos evidenciaban, además, diferencias en función del sexo, donde las chicas reflejan síntomas más evidentes y niveles más altos de estrés postraumático. También, como cabía esperar, se encontraron que aquellos sujetos con familiares o conocidos entre los heridos y muertos, presentaban niveles mucho más altos. Por otro lado, el hecho de haber presenciado el acontecimiento en directo o incluso por la televisión es una variable a tener en cuenta en el posterior estrés postraumático. Esto último se ha constatado, además, en estudios más recientes (DeVoe, Bannon, y Klein, 2006; Duarte, Hovan, Wu, Bin, Cotel, y Mandell, 2006; Duggal, Berezkin, y John, 2002; Pine y Cohen, 2002; Squires, 2002 y Stuber, Fairbrother, Galea, Pfefferbaum, Wilson, Genderson, y Vlahov, 2002). Así pues, las evidencias literarias reflejan que los acontecimientos traumáticos tienen una importante repercusión en los niveles de miedo, tal y como se recoge en las investigaciones mencionadas. Finalmente, en el caso concreto del atentado ocurrido el 11 de septiembre en Nueva York, se constató que 1 de cada 4 niños de esta localidad, presentaba síntomas postraumáticos, ansiedad, trauma emocional y niveles más altos de miedo, 6 meses después del incidente (Schuster, Stein, Jaycox, Collins, Marshall y Elliot, 2001).

Una vez hecha esta revisión, Burnham (2007) hace una evaluación antes y después del 11S, en muestras de niños en EEUU. En este trabajo se contó con dos muestras. La primera de 720 participantes, estaba integrada por niños y adolescentes de entre 7 y 18 años de edad, pertenecientes a 18 centros educativos de la ciudad de Nueva York. Siguiendo los pasos descritos en otras investigaciones previas (Gullone y King, 1992, 1993 y 1997) sobre la temática del miedo, se dividieron los participantes en diferentes grupos, en función de la edad: el primer grupo de 7 a 10 años, el segundo de entre 11 y 14 años y el tercero de 15 hasta 18. De ellos, 401 eran chicas y 299 niños (los restantes 20 no hicieron referencia sobre el género). Con respecto a la edad, dentro del primer grupo quedan 219 participantes, dentro del grupo de entre 11 y 14 257 y dentro del tercero 244 participantes. De éstos, 414 pertenecían a la raza caucásica, 248 eran afroamericanos, 16 hispanos, 28 de ascendencia asiática, 3 nativos americanos y el resto (11) no contestaron sobre su etnia. La muestra para la realización del postest (después de haber sucedido el atentado el 11S) se tomó de 16 escuelas en dos estados del sureste de EEUU entre noviembre de 2001 y febrero de 2003. El número de alumnos fue de 598. Por edad, se dividieron en los mismos grupos que la muestra del pretest. En este caso, dentro del primer grupo aparecían 174 sujetos, dentro del segundo 226 y para el grupo de mayor edad (de 15 a 18) 244. 390 participantes eran chicas y 262 chicos. 17 no especificaron su sexo. De todos ellos, 418 eran caucásicos, 141 afroamericanos, 3 hispanos, 9 asiáticos, 5 nativos americanos y el resto (22) no especificó su grupo étnico.

Como instrumento de evaluación se utilizó la versión de Burnham (2005) del FSSC-AM y la versión americana del FSSC-II de Gullone y King (1992 y 1993). Ambos instrumentos reportaban una alta consistencia interna así como una fiabilidad de $\alpha = 0.97$ y $\alpha = 0.96$ respectivamente, medidas a través de la prueba alfa de Cronbach. En este caso, se tratan de versiones adaptadas y ligeramente modificadas de un mismo cuestionario. En este trabajo, (Burnham, 2007) se adaptó a la población norteamericana. Los participantes contestaron a los 98 ítems a través de una escala tipo Likert con tres posibilidades (nada asustado, asustado y muy asustado). A partir de las contestaciones se hizo un recuento del total de miedo reflejado por cada uno de los sujetos (a través del sumatorio de las puntuaciones). De manera específica, se recogieron las puntuaciones de aquellos ítems directamente relacionados con el acontecimiento traumático (por ejemplo qué mi país sea invadido por enemigos, guerra nuclear, ataques terroristas, volar en avión, asesinatos,...).

Después de recibir permiso por parte de la universidad y aprobado el consentimiento de los padres de cada alumno respecto a la colaboración de sus hijos en la investigación, se pasaron los cuestionarios. Para los alumnos más pequeños se leyeron cada uno de los ítems de manera

colectiva, mientras que los de mayor edad, los rellenaron de manera autónoma. Los cuestionarios se aplicaron en clase. Después de su contestación se procedió al análisis de los datos. Para esto, se llevó a cabo un análisis de varianza 2X2X3 (ANOVA) para examinar las puntuaciones pre y postest, contemplándose también la diferencia en función de los grupos de sexo y edad. Con respecto a los resultados, no se encontraron interacciones entre los diferentes grupos. Por su parte, aparecieron diferencias significativas en función del sexo ($p= 0.000$) y la edad ($p= 0.000$). En este sentido, las chicas reflejaban niveles más altos (significativamente) de miedo que los niños. También aparecieron diferencias significativas en función de la edad, siendo el grupo de alumnos de menor edad los que reflejaban niveles más altos de miedo, seguidos por el grupo de entre 11 y 14 años. Los que reportaban niveles más bajos de miedo eran los alumnos y alumnas de mayor edad. Esto podemos contemplarlo a través del cuadro que aparece a continuación.

Cuadro 3.3.1.6. Puntuaciones de miedo en Burnham (2007) a

Niveles de Miedos Total antes del 11S	Media	Desviación	Niveles de Miedos Total después del 11S	Media	Desviación
Puntuaciones Totales					
	166.33	33.70		166.08	33.01
Sexo					
Niños	150.78	30.90	Niños	149.45	29.61
Niñas	178.16	30.78	Niñas	180.25	29.01
Edad					
7-10 años	175.54	34.08	7-10 años	179.79	31.52
11-14 años	166.05	32.02	11-14 años	164.41	33.07
15-18 años	158.74	33.64	15-18 años	156.62	30.13

Así pues, este estudio nos vuelve a mostrar la influencia del sexo y la edad en la manifestación de miedo, en niños y adolescentes, algo que hemos ido viendo durante todo el análisis de los diferentes trabajos de investigación. Además de estos datos, se analizaron, de forma detallada, aquellos ítems directamente relacionados con este acontecimiento traumático (11S) a través de la prueba MANOVA (para contrastar las diferencias entre el pretest y el postest. En este caso, sí que se encontraron interacciones entre género y edad. En este caso, los chicos y las chicas que contestaron el postest presentaban niveles superiores, significativamente, para los ítems “mi país siendo invadido por enemigos”(F(1, 1323) = 4.90, $p = .027$), “ataques

terroristas” ($F(3, 1323) = 4.13, p = .042$). Por otro lado, aparecieron diferencias significativas en las medias para el género (Wilks's A = 0.888, $F(3, 1321) = 55.71, p = 0.000$) y la edad (Wilks's A = 0.950, $F(6, 2642) = 11.54, p = 0.000$). El ANOVA univariado resultó significativo para sexo y edad. Para el sexo, los tres ítems fueron significativos “mi país siendo invadido por enemigos” ($F(1, 1323) = 87.53, p = .000$), “ataques terroristas” ($F(1, 1323) = 116.69, p = .000$) y “volar en avión” ($F(1, 1323) = 64.12, p = 0.000$), teniendo las chicas puntuaciones más altas que los niños para los tres ítems. Con respecto a la edad, el ANOVA univariado fue significativo para 2 de los tres ítems. En este caso, fueron “mi país siendo invadido por enemigos” ($F(2, 1323) = 29.36, p = 0.000$) y “ataques terroristas” ($F(2, 1323) = 22.47, p = 0.000$). El grupo de menor edad presentaba los niveles superiores, seguidos del medio. Los mayores reflejaban niveles menores de miedo. Estos resultados aparecen resumidos en el siguiente cuadro:

Cuadro3.3.1.7. Diferencias en miedo según sexo y edad en Burnham (2006) b

Variable	Invasión país		Ataques terroristas		Avión	
	Media	SD	Media	SD	Media	SD
Sexo						
Niños	1.96	0.80	2.00	0.79	1.32	0.62
Niñas	2.33	0.72	2.42	0.70	1.64	0.49
Edad						
7-10 años	2.37	0.75	2.40	0.72	1.50	0.74
11-14 años	2.18	0.75	2.25	0.75	1.51	0.74
15-18 años	1.98	0.79	2.07	0.80	1.50	0.73

Se prosigue haciendo referencia a investigaciones que tienen al miedo como centro. Una vez analizados diferentes trabajos relacionados con la población infantil, pasamos a considerar trabajos enfocados exclusivamente en sujetos adolescentes, con la intención de seguir la línea temporal que tendremos en nuestro trabajo. En esta línea, comenzamos por la investigación llevada a cabo por Lane y Gullone (1999). Este trabajo tiene el objetivo de determinar los elementos atemorizantes más frecuentes en los adolescentes, englobándolos en categorías. Por otro lado, también se persigue contemplar la incidencia del miedo en función de variables sociodemográficas (sexo, edad, grupos,...). Todos estos objetivos quedan integrados en la intención más importante del trabajo: Hacer una comparativa de los miedos más comunes durante la adolescencia, evaluados a través de dos medios diferentes. Estos son: el Inventario de

Miedos para Niños (Fear Survey Schedule for Children, FSSC-II, Gullone y King, 1992) y los Miedos Autogenerados (Self-Generated Fears, Lane y Gullone, 1999).

En el trabajo analizado se parte de una revisión de diferentes investigaciones sobre la temática. Una importante parte de la misma, se centra en la revisión de trabajos destinados a reflejar los miedos más comunes en diferentes grupos. En este sentido, se buscan específicamente los fenómenos que generan el miedo. Además se establecen las distintas categorías en los que cada uno de éstos quedan englobados. La gran mayoría de ellos refleja que, también en la etapa de la adolescencia, están relacionados con el miedo a la muerte y al peligro (Burnham y Gullone, 1997; King, Ollier, Iacone, Schuster, Bays, Gullone, y Ollendick, 1989; Ollendick, 1983; Ryall, y Dietiker, 1979). Esta realidad, también podemos encontrarla en el caso de estudios con adultos (Mizes y Crawford, 1986). También, estudios longitudinales siguen mostrando que el miedo a la muerte y al peligro es el que tiene mayor incidencia a lo largo de todo el desarrollo evolutivo de las personas y durante todas las épocas de la vida (Burnham y Gullone, 1997). Por otro lado, se analizan trabajos relacionados con el objetivo central de esta investigación: la comparativa de diferentes instrumentos de evaluación del miedo. Este es el caso del estudio de McCathie y Spence (1991), en el que no aparecen diferencias significativas entre los instrumentos empleados (FSSC-R y FFASCC).

En el caso concreto del estudio que se está analizando (Lane y Gullone, 1999) se hace una comparativa entre dos instrumentos de evaluación con la intención de contrastar si existen diferencias entre dos sistema de recogida de datos diferentes y sin relación entre sí. Para ello se tomó una muestra compuesta por un total de 439 adolescentes. De ellos, 237 eran chicas, mientras que los 202 restantes eran varones. Todos ellos pertenecían a 5 diferentes centros de educación secundaria localizados en la región de Victoria, en Melbourne, Australia. Por su parte, el rango de edad iba desde los 11 años a los 18. Dado que además se consideraron estudios anteriores (Gullone y King, 1993, en el que se observaban diferencias en la incidencia de miedo en función de la edad, a través de la reagrupación de los sujetos en periodos diferentes) se reagruparon los sujetos en dos categorías diferentes: la primera englobaba a todos los sujetos entre 11 y 14 años, la segunda a los participantes de entre 15 y 18. Esta clasificación se hizo con la intención de constatar la influencia de la edad en la incidencia de los miedos.

Como instrumentos de evaluación se utilizó, en primer lugar, la versión de Gullone y King (1992) del Inventario de Miedo para Niños (FSSC-II), con unas pequeñas modificaciones. Este cuestionario, tal y como se recoge en Gullone (1996) en un trabajo en el que se revisaron numerosas investigaciones, es el instrumento más utilizado por los diferentes autores especializados en la temática del miedo. Esto se debe a que presenta numerosas ventajas cómo

la facilidad de su utilización, su gran objetividad en las puntuaciones y el importante reporte de información en periodos cortos de tiempo. Considerando este trabajo, se decide emplear el FSSC-II. Con respecto a esas modificaciones, se introdujeron 3 nuevos ítems, que pasaron a complementar a los 75 originales. Dicho instrumento demostró una alta fiabilidad, medida a través de la prueba α de Cronbach ($\alpha= 0.96$). Además ha demostrado una correlación moderada ($r= 0.42$) con el “Revised Children’s Manifest Anxiety Scale” de Reynolds y Richmond (1985) y también ($r= 0.39$) con el State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC, de Spielberger, 1973). En el apartado de factores, aparecen cinco: Miedo a la muerte y al daño, Miedo a lo desconocido, Miedo a la crítica y al engaño, Miedo a animales y Miedos médicos y por estrés. Todos los ítems, enmarcados en estas cinco categorías, se contestaron a través de una escala Likert de 5 puntos (1 muy poco, 2 poco, 3 moderado, 4 bastante y 5 mucho). Cada uno de los participantes contestó a los cuestionarios en clase, garantizándose su anonimato. En segundo lugar, los sujetos, después de haber contestado al instrumento anterior, debían rellenar un cuestionario libre (Self-Generated Fears). Éste consistía en una hoja en la que cada uno reflejó los tres elementos atemorizantes que más miedo les provocaran.

Los resultados mostraron que los diez elementos de miedo más comunes, reflejados por el FSSC-II (calculado a través de las diez medias más altas de las puntuaciones alcanzadas en cada uno de los ítems del cuestionario), en su gran mayoría (salvo algunos ítems, en los diferentes subgrupos, cómo perder a mis amigos o no tener amigos) corresponden a la categoría de Miedo a la muerte y al daño (siendo congruente con otras investigaciones: Gullone y King, 1992; Burnham y Gullone, 1997; Gullone y King, 1993,1997). Esta realidad la vemos recogida en el primero de los cuadros que aparecen en la página siguiente. Sin embargo, si consideramos los 10 miedos más frecuentes reflejados, después de haber pasado el FSSC-II, por el cuestionario libre (calculados a través de los diez mayores porcentajes), nos encontramos con que los elementos atemorizantes pertenecen a un gran número de categorías, alejándose, de forma más evidente, de esa categoría (Miedo a la muerte y al daño). De esta manera, pertenecen a diferentes categorías cómo el miedo a la crítica, el miedo al estrés o el miedo a lo desconocido. De hecho, la categoría de miedo a la muerte, sólo era predominante en un grupo: los sujetos varones encuadrados entre los 11 y los 14 años. Todo esto se resume en el segundo de los cuadros que aparecen en las páginas siguientes. Estos resultados se mueven en la misma línea que los que aparecen en investigaciones como las de Angelino, Dollins y Mech (1956), Bauer (1976), Gullone (1996) y Gullone y King (1993,1997).

Cuadro 3.3.1.8. Miedos más frecuentes en FSSC-II en Lane y Gullone (1999) a

Miedos más comunes		Media	Factor	Miedos más comunes		Media	Factor
Niños				Niñas			
1	Muerte de un familiar	3.18	Muerte	1	Muerte de un familiar	3.85	Muerte
2	No poder respirar	2.89	Muerte	2	Accidente de un familiar	3.55	Muerte
3	Tener SIDA	2.86	Muerte	3	No poder respirar	3.84	Muerte
4	Accidente de un familiar	2.83	Muerte	4	Asesinatos	3.44	Muerte
5	Caer de lugares altos	2.71	Muerte	5	Ser apuntado con un arma	3.43	Muerte
6	Ser apuntado con un arma	2.70	Muerte	6	Tener SIDA	3.40	Muerte
7	Morir	2.68	Muerte	7	Tener una enfermedad grave	3.36	Muerte
8	Tener una enfermedad grave	2.64	Muerte	8	Enfermedad de un familiar	3.27	Muerte
9	Operarme	2.58	Muerte	9	Caer de lugares altos	3.26	Muerte
10	Tomar drogas peligrosas	2.55	Muerte	10	Perder a mis amigos	3.21	Estrés
De 11 a 14 años				De 15 a 18 años			
1	Muerte de un familiar	3.60	Muerte	1	Muerte de un familiar	3.52	Muerte
2	No poder respirar	3.34	Muerte	2	Accidente de un familiar	3.25	Muerte
3	Accidente de un familiar	3.19	Muerte	3	No poder respirar	3.15	Muerte
	Tener SIDA	3.19	Muerte				
	Ser apuntado con un arma	3.19	Muerte				
4	Morir	3.15	Muerte	4	Tener SIDA	3.13	Muerte
5	Tener una enfermedad grave	3.14	Muerte	5	Caer de lugares altos	3.06	Muerte
					Ser apuntado con un arma	3.06	
6	Operarme	3.01	Muerte	6	Asesinatos	2.99	Muerte
7	Ser atropellado	2.98	Muerte	7	Tener una enfermedad grave	2.98	Muerte

8	Asesinatos	2.97	Muerte	8	Enfermedad de un familiar	2.92	Muerte
9	Caer de lugares altos	2.94	Muerte	9	Perder a mis amigos	2.91	Estrés
10	Terremotos Ser secuestrados	2.93 2.93	Muerte Muerte	10	No tener amigos Operarme	2.84 2.84	Estrés Muerte

Cuadro 3.3.1.9. Miedos más comunes con cuestionario libre en Lane y Gullone (1999) b

Miedos más comunes		%	Factor	Miedos más comunes		%	Factor
Niños				Niñas			
1	Arañas	17	Estrés	1	Arañas	24	Estrés
2	Muerte	16	Muerte	2	Muerte	21	Muerte
3	Serpientes/Alturas	11	Animal/ Muerte	3	Muerte de familiar	20	Muerte
4	Fantasmas/Muerte de familiar	8	Descon/ Muerte	4	Perder a mis amigos	16	Estrés
5	Lugares cerrados	6	Descon	5	Serpientes	13	Anima
6	Tiburones/Perros	5	Muerte/ Animal	6	Tener un fallo	11	Crítica
7	Oscuridad	5	Descon	7	Alturas/Fantasmas	10	Muerte /Desco
8	Fallar en la escuela Fallar Ser atropellado	4	Crítica Crítica Muerte	8	Fallar en la escuela	9	Crítica
9	Guerra/Accidentes Enfermedad	3	Muerte	9	Violaciones/Oscuridad	6	Desco
10	Dolor	2	Muerte	10	Ser juzgados por otros Enfermedad	5	Crítica Muerte
De 11 a 14 años				De 15 a 18 años			
1	Arañas/ Muerte	20	Estrés/ Muerte	1	Arañas	21	Estrés
2	Serpientes	18	Animal	2	Muerte	18	Muerte
3	Fantasmas	11	Descon	3	Muerte de familiar	17	Muerte
4	Muerte de familiar	10	Muerte	4	Perder a mis amigos	15	Estrés

5	Oscuridad	9	Descon	5	Alturas	14	Anima
6	Estar sólo/Perros	6	Descon/ Animal	6	Tener un fallo	11	Crítica
7	Lugares altos/Lugares cerrados	5	Muerte/ Descon	7	Estar solo	9	Desco
8	Ser atropellado/Tiburones	4	Muerte	8	Fantasmas	8	Desco
9	Ser castigado por mis padres/ Guerra/ Perder a mis amigos	3	Crítica Muerte Estrés	9	Fallar en la escuela	7	Desco
10	Dolor/Fuego Terremotos/Accidentes	2	Muerte	10	Serpientes	6	Crítica Muerte

Además de lo que se acaba de mencionar, aparecieron diferencias significativas en función de la edad, así como del sexo en los ítems más frecuentes, lo cual demuestra que aparecen diferencias en los niveles de miedo reflejados para estos grupos. No obstante, en todos los grupos, todos o la gran mayoría de ítems quedaban encuadrados dentro del miedo a la muerte, lo que nos refleja que los tipos de miedo no varían entre grupos (cuando empleamos un cuestionario como el FSSC-II). Estos datos fortalecen las conclusiones manifestadas en Gullone y King (1992), Burnham y Gullone (1997), y Gullone y King (1993 y 1997). También resulta importante mencionar que, en torno al 24% del total de los adolescentes que participaron, escribieron “las arañas” como uno de los tres elementos atemorizantes que más miedo les producían. Esto nos muestra la gran incidencia que tienen los miedos evolutivos entre los que causan más temor (en línea con los resultados que aparecen en Marks, 1987). Se debe mencionar la aparición, en esta lista del cuestionario autogenerado, la aparición de los fantasmas como uno de los elementos que más miedo producen, algo llamativo en el caso de adolescentes. Este elemento se asocia, tradicionalmente, con niños de menor edad (como aparece en Gullone y King, 1993). Así pues, con el FSSC-II los miedos reflejados con mayor incidencia se acercan a la categoría de Miedo a la muerte, mientras que sí recogemos datos a través de un cuestionario autogenerado, los miedos reflejados con mayor incidencia se alejan de esta categoría, pudiendo englobarse en cualquiera de las categorías. En este sentido, Lane y Gullone (1999) proponen una razón para justificar estas diferencias. Consideran que, al reportar la muerte (en

general) como uno de los miedos más importantes, no tienen la necesidad de manifestar otros relacionados con ésta, ya que se consideran repetitivos.

Finalmente, consideran que, a pesar de que el FSSC-II (o cualquier otro cuestionario predeterminado) puede influir en el cuestionario autogenerado (haciendo que algunos de los miedos más reflejados no aparezcan), la utilización de estos dos tipos diferentes de instrumentos nos ofrece una perspectiva mucho más completa sobre los miedos más frecuentes tanto para poblaciones infantiles, como para adolescentes y adultos.

Otros estudios tenidos en cuenta, son los que consideran los miedos y estados de ansiedad dentro de la escuela. En esta línea resulta muy relevante la investigación desarrollada por García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteaudo, Marzo, y Estévez (2011). El objetivo general de este estudio fue analizar las propiedades psicométricas de las puntuaciones del Inventario de Ansiedad Escolar (IAES), otro de los cuestionarios que se pueden emplear para la evaluación de los estados que nos preocupan.

Para ello, este instrumento de evaluación fue administrado a una muestra de 520 estudiantes de Educación Secundaria de 12 a 18 años. Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios apoyaron la estructura de cuatro factores correlacionados relativos a situaciones escolares (Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, Ansiedad ante la agresión, Ansiedad ante la evaluación social y Ansiedad ante la evaluación escolar) y la estructura de tres factores relativos a los sistemas de respuesta de la ansiedad (Ansiedad cognitiva, Ansiedad psicofisiológica y Ansiedad conductual). La consistencia interna y la fiabilidad fueron adecuadas. Los resultados revelaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el IAES y el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI).

La primera muestra, seleccionada de un instituto público de Educación Secundaria de la ciudad de Elche (Alicante), se compuso de 132 sujetos (61 varones y 71 mujeres) de 12 a 18 años ($M= 13,73$; $DT= 1,28$), estudiantes de 1º de ESO. a 2º de Bachillerato. Se seleccionaron aleatoriamente seis aulas, una por curso académico. Cada aula estuvo representada por una media de 22 sujetos. Esta muestra fue utilizada para analizar en qué medida los propios adolescentes comprendían el significado de los ítems o si éstos les generaban algún tipo de duda, procediendo, de esta manera, a su depuración (García-Fernández et. al., 2011).

La segunda muestra, seleccionada de dos centros de Educación Secundaria, uno público y otro privado, de la ciudad de Alicante, se compuso de 520 estudiantes (234 varones y 286 mujeres) de 12 a 18 años ($M= 14,95$; $DT= 1,96$) de 1º de ESO. a 2º de Bachillerato. Se seleccionaron aleatoriamente 12 aulas en cada centro, dos por cada curso académico, computándose aproximadamente 280 sujetos por centro. La distribución de la muestra 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). Esta muestra fue utilizada para depurar los ítems del IAES mediante criterios psicométricos (AFEs) y para analizar la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y validez (AFC y correlaciones con el STAI) de sus puntuaciones (García-Fernández et. al, 2011).

En este estudio (García-Fernández et. al., 2011) se llevó a cabo una entrevista con los directores, jefes de estudios y/o jefes del departamento de orientación de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso para su aplicación y promover su colaboración. Posteriormente, se envió una carta informativa a los padres de los estudiantes seleccionados para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento informado por escrito autorizando a sus hijos a participar en la investigación.

El IAES y el STAI fueron administrados voluntaria y colectivamente en el aula por los investigadores. El IAES se administró en dos ocasiones con un intervalo temporal de 15 días con el fin de calcular la fiabilidad test-retest de sus puntuaciones.

Para analizar la estructura interna del IAES se realizaron cuatro AFEs de componentes principales con rotación varimax mediante el programa SYSTAT 10, uno correspondiente a las situaciones escolares y tres correspondientes a cada uno de los sistemas de respuesta. De acuerdo con las recomendaciones de Hair, Anderson, Tatham y Black (2008), se seleccionaron los factores cuyos autovalores fueron iguales o superiores a uno. Además, se seleccionaron los ítems cuya carga factorial fue mayor o igual que 0,50. A continuación, con el fin de evaluar la adecuación de los modelos factoriales hallados mediante los AFEs, se realizaron cuatro AFCs, uno para las situaciones escolares y tres correspondientes a cada uno de los sistemas de respuesta.

Siguiendo las recomendaciones establecidas por Finney y DiStefano (2006), antes de realizar los AFCs se analizaron los supuestos de normalidad, obteniendo los valores de asimetría y curtosis univariadas y de curtosis multivariada normalizada (coeficiente Mardia). Los AFCs fueron realizados usando el método robusto de estimación de máxima verosimilitud mediante el programa de ecuaciones estructurales EQS 6.1. Para cada uno de los modelos analizados se calcularon los siguientes índices de bondad de ajuste: el estadístico chi-cuadrado Satorra-Bentler (S-B χ^2), el índice de ajuste comparativo robusto (CFI), la raíz cuadrática media de error de aproximación robusta (RMSEA) y la raíz cuadrática media de residuales estandarizada (SRMR). El ajuste de los modelos fue establecido mediante los siguientes criterios: CFI igual o

superior a 0,90 y SRMR menor que 0,08. Además, para la RMSEA, valores menores que 0,06 indican un buen ajuste y valores hasta 0,08 indican un ajuste razonable (Hu y Bentler, 1999).

Para calcular las correlaciones entre los factores situacionales y entre los factores relativos a cada tipo de respuesta, se calcularon los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson. Para coeficientes de correlación, Cohen (1988) sugirió que valores iguales o mayores que 0,10 e inferiores a 0,30 indican una relación de pequeña magnitud, mientras que valores mayores que 0,30 y 0,50 indican una magnitud moderada y grande, respectivamente. La consistencia interna de las puntuaciones de los factores del IAES (situaciones y respuestas) fue calculada mediante coeficientes alfa de Cronbach, mientras que la fiabilidad test-retest fue obtenida mediante coeficientes producto-momento de Pearson para un intervalo de 2 semanas.

Finalmente, la relación entre las puntuaciones del IAES y del STAI y el STAIC fue examinada usando coeficientes de correlación producto-momento de Pearson y sus correspondientes tamaños del efecto.

El IAES, compuesto por 55 situaciones escolares y 32 respuestas (15 cognitivas, 11 conductuales y 6 psicofisiológicas), fue entregado a 10 jueces, seleccionados por conveniencia y con una experiencia media de 8,5 años en tareas de investigación y en el ejercicio profesional de la Psicología y la Educación. Concretamente, seis jueces fueron profesores universitarios especialistas en investigación sobre trastornos de ansiedad infanto-juvenil y cuatro fueron psicopedagogos procedentes de cuatro centros educativos. Los jueces valoraron el grado de pertinencia de cada uno de los ítems mediante una escala Likert de 5 puntos (0= Nada pertinente; 4= Bastante o muy pertinente). Para retener un ítem del banco inicial se estableció como criterio que, al menos, ocho de los jueces lo estimaran como bastante o muy pertinente (80% de acuerdo). Teniendo en cuenta este criterio, el cuestionario quedó compuesto por 24 situaciones escolares y 20 respuestas (9 cognitivas, 6 conductuales y 5 psicofisiológicas).

Posteriormente, el IAES fue administrado a la primera muestra de este estudio. Los participantes respondieron, además, a la siguiente pregunta: «¿hay alguna pregunta que no entiendas o comprendas?». Más del 5% de la muestra (8,43%) indicó que el ítem 54 «*que me hagan gestos obscenos*» generaba dudas en su comprensión, por lo que se decidió eliminarlo. De este modo, el número de situaciones escolares se redujo a 23, mientras que el número de respuestas se mantuvo en 20. Por tanto, mediante la aplicación de estos dos criterios (jueces y adolescentes), el IAES quedó constituido por 23 situaciones y 20 respuestas (9 cognitivas, 6 conductuales y 5 psicofisiológicas).

La solución factorial quedó constituida por cuatro factores que explicaron el 74,97% de varianza total. El factor 1, Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar (autovalor= 11,90), explicó

el 23,19% de la varianza y se compuso de 8 ítems referidos a la ansiedad provocada ante el fracaso escolar (por ejemplo, «sacar *malas notas* » o «*repetir curso*») y otros referidos al castigo escolar (por ejemplo, «*si me pillan copiando en un examen*» o «*que llamen a mis padres al instituto*»). Las cargas factoriales oscilaron entre 0,64 y 0,82 ($M= 0,72$). El factor 2, Ansiedad ante la evaluación social (autovalor= 2,40), explicó el 19,43% de la varianza e incluyó 5 ítems referidos a situaciones como «*salir a la pizarra*» o «*leer en voz alta delante de la clase*». Las cargas factoriales oscilaron entre 0,79 y 0,83 ($M= 0,80$). El factor 3, Ansiedad ante la agresión (autovalor= 1,85), incluyó 6 ítems que explicaron el 18,72% de la varianza total, tales como «*que me critiquen en el instituto*» o «*que se rían o se burlen de mí*». Las cargas factoriales variaron entre 0,57 y 0,86 ($M= 0,75$). El factor 4, Ansiedad ante la evaluación escolar (autovalor = 1,11), incluyó 4 ítems que explicaron el 13,63% de la varianza total. Dichos ítems incluyen situaciones tales como «*momentos antes del examen*» o «*hacer un examen escrito*». Las cargas factoriales oscilaron entre 0,50 y 0,83 ($M= 0,69$).

En cuanto a la respuesta cognitiva, el análisis factorial identificó un factor, Ansiedad cognitiva (autovalor= 4,98), que explicó el 68,64% de la varianza total. Este factor está formado por 9 ítems que indican pensamientos y sentimientos ante las distintas situaciones escolares (por ejemplo, «*siento temor a equivocarme*»). Las cargas factoriales oscilaron entre 0,61 y 0,87 ($M= 0,73$). Respecto a la respuesta psicofisiológica, la solución factorial también quedó constituida por un factor, Ansiedad psicofisiológica (autovalor= 3,58), que explicó el 67,70% de la varianza total. Este factor consta de 5 ítems que valoran la activación del sistema nervioso ante las mismas situaciones (por ejemplo, «*siento molestias en el estómago*»). Las cargas factoriales oscilaron entre 0,69 y 0,90 ($M= 0,81$). Finalmente, en cuanto a la respuesta conductual, la solución factorial quedó constituida por un factor denominado Ansiedad conductual (autovalor= 3,51), que explicó el 58,51% de la varianza y compuesto por 6 ítems que evalúan aspectos conductuales fácilmente observables ante diversas situaciones escolares (por ejemplo, «*me tiembla la voz*»). Las cargas factoriales oscilaron entre 0,29 y 0,88 ($M= 0,72$), siendo la carga factorial correspondiente al ítem 6 «*Estoy intranquilo/a, de mal humor*» menor que 0,50. Por tanto, este ítem fue eliminado, quedando el factor Ansiedad conductual compuesto finalmente por 5 ítems.

Los valores de asimetría univariada de los 23 ítems situacionales del IAES variaron desde -0,44 (ítem 13) hasta 1,55 (ítem 4), mientras que los valores de curtosis univariada variaron desde -0,94 (ítem 16) hasta 2,34 (ítem 3). El valor del coeficiente Mardia de curtosis multivariada normalizada fue 57,18. El ajuste global del modelo de cuatro factores correlacionados fue adecuado, con valores razonables en todos los índices de ajuste: $S-B\chi^2=$

888,884, $df= 220$, $p= 0,000$; CFI= 0,924; RMSEA= 0,076 (intervalo de confianza 90%= 0,071-0,080) y SRMR= 0,076. Para los 8 ítems del factor Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, las saturaciones factoriales variaron desde 0,71 hasta 0,88 ($M= 0,78$). Para los 5 ítems del factor Ansiedad ante la evaluación social, las saturaciones factoriales variaron desde 0,76 hasta 0,92 ($M= 0,85$). Para los 6 ítems del factor Ansiedad ante la agresión, las saturaciones factoriales variaron desde 0,68 hasta 0,94 ($M= 0,82$). Finalmente, para los 4 ítems que componen el factor Ansiedad ante la evaluación escolar, las saturaciones factoriales variaron desde 0,60 a 0,88 ($M= 0,78$).

La correlación de mayor magnitud (0,78) se halló entre los factores Ansiedad ante la agresión y Ansiedad ante la evaluación escolar, mientras que la correlación de menor magnitud (0,54) se encontró entre los *factores* Ansiedad ante el fracaso y el castigo escolar y Ansiedad ante la agresión. La intercorrelación media entre los factores fue de magnitud alta (0,65). Los valores de asimetría univariada de los 9 ítems que componen el factor Ansiedad cognitiva variaron desde -0,96 (ítem 3) hasta 1,08 (ítem 7), mientras que los valores de curtosis univariada variaron desde -0,74 (ítem 4) hasta 0,58 (ítem 2). El valor del coeficiente Mardia de curtosis multivariada normalizada fue 17,38.

El ajuste global del modelo de un factor (Ansiedad cognitiva) fue adecuado, con valores razonables en todos los índices: $S-B\chi^2= 157,712$, $df= 23$, $p= 0,000$; CFI= 0,942; RMSEA= 0,082 (intervalo de confianza 90%= 0,078-0,091) y SRMR= 0,054. Los valores de asimetría univariada de los 5 ítems que componen el factor Ansiedad psicofisiológica variaron desde 0,29 (ítem 4) hasta 0,85 (ítem 3), mientras que los valores de curtosis univariada variaron desde -0,60 (ítem 4) hasta 0,05 (ítem 2). El valor del coeficiente Mardia de curtosis multivariada normalizada fue 12,39.

El ajuste global del modelo de un factor (Ansiedad psicofisiológica) fue adecuado, presentando valores razonables en todos los índices: $S-B\chi^2= 7,278$, $df= 4$, $p= 0,000$; CFI= 0,997; RMSEA= 0,040 (intervalo de confianza 90%= 0,000-0,085) y SRMR= 0,013. Los valores de asimetría univariada de los 5 ítems que componen el factor Ansiedad conductual variaron desde 0,64 (ítem 4) hasta 1,14 (ítem 5), mientras que los valores de curtosis univariada variaron desde -0,33 (ítem 1) hasta 0,76 (ítem 3). El valor del coeficiente Mardia de curtosis multivariada normalizada fue 13,34.

El ajuste global del modelo de un factor (Ansiedad conductual) fue adecuado, con valores razonables en todos los índices: $S-B\chi^2= 10,776$, $df= 5$, $p= 0,000$; CFI= 0,993; RMSEA= 0,047 (intervalo de confianza 90%= 0,000-0,086) y SRMR= 0,024.

Los 9 ítems que componen el factor Ansiedad cognitiva presentaron saturaciones factoriales desde 0,53 hasta 0,89 ($M= 0,69$). Los 5 ítems del factor Ansiedad psicofisiológica tuvieron saturaciones factoriales entre 0,54 y 0,92 ($M= 0,76$). Finalmente, las saturaciones factoriales de los 5 ítems del factor Ansiedad conductual variaron desde 0,51 hasta 0,91 ($M= 0,73$).

Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) para las puntuaciones del IAES fueron: 0,93 (Ansiedad ante la evaluación social), 0,92 (Ansiedad ante el fracaso escolar y el castigo escolar y Ansiedad ante la agresión), 0,88 (Ansiedad ante la evaluación escolar), 0,86 (Ansiedad cognitiva y Ansiedad psicofisiológica) y 0,82 (Ansiedad conductual).

La fiabilidad test-retest, para un intervalo de 2 semanas, fue: 0,84 (Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar y Ansiedad ante la evaluación social), 0,83 (Ansiedad ante la evaluación escolar), 0,78 (Ansiedad ante la agresión), 0,77 (Ansiedad cognitiva), 0,75 (Ansiedad psicofisiológica) y 0,74 (Ansiedad conductual).

La siguiente tabla muestra las correlaciones entre los factores del IAES y las escalas de Ansiedad rasgo y Ansiedad estado evaluadas a través del STAI y el STAI-C. Todas las correlaciones fueron positivas y estadísticamente significativas ($p<0,001$).

Tabla Cuadro 3.3.1.9. Correlaciones en García-Fernández et al. (2011) a

Correlaciones entre los factores del IAES y el STAI				
Factores del IAES	STAIE	STAIR	STAICE	STAI CR
Factores situacionales				
<i>Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar</i>	0,35	0,32	0,35	0,41
<i>Ansiedad ante la agresión</i>	0,26	0,39	0,25	0,46
<i>Ansiedad ante la evaluación social</i>	0,27	0,35	0,32	0,41
<i>Ansiedad ante la evaluación escolar</i>	0,33	0,42	0,32	0,43
Factores de respuesta				
Ansiedad cognitiva	0,29	0,43	0,26	0,38
Ansiedad conductual	0,31	0,41	0,25	0,44
Ansiedad psicofisiológica	0,30	0,36	0,27	0,45
<i>Nota.</i> STAIE= Ansiedad estado; STAIR= Ansiedad rasgo; STAICE= Ansiedad estado niños; STAI CR= Ansiedad rasgo niños				

Respecto a las situaciones escolares, la correlación más alta, aunque de magnitud moderada, fue hallada entre los factores Ansiedad ante la agresión y Ansiedad rasgo (versión

niños), mientras que la correlación de menor magnitud se encontró entre los factores Ansiedad ante la agresión y Ansiedad estado (versión niños).

En cuanto a sistemas de respuesta, la correlación más alta y de magnitud moderada fue encontrada entre los factores Ansiedad psicofisiológica y Ansiedad rasgo (versión niños), mientras que la correlación de magnitud más pequeña se halló entre los factores Ansiedad conductual y Ansiedad rasgo (versión niños).

Por tanto, el IAES quedó finalmente compuesto por 23 situaciones escolares y 19 respuestas; 9 cognitivas, 5 psicofisiológicas y 5 conductuales. De acuerdo con la primera hipótesis, el IAES presentó una estructura factorial compuesta por cuatro factores situacionales correlacionados (Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, Ansiedad ante la evaluación social, Ansiedad ante la agresión y Ansiedad ante la evaluación escolar) y tres factores de respuesta independientes (Ansiedad cognitiva, Ansiedad psicofisiológica y Ansiedad conductual), los cuales fueron replicados mediante AFCs.

En términos generales, los cuatro factores situacionales del IAES incluyen las situaciones escolares más temidas según la literatura científica. El factor Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar del IAES incluye varias situaciones relativas a la ansiedad provocada por el fracaso escolar (por ejemplo, «sacar *malas notas*» o «*repetir curso*») y otras referidas al castigo escolar (por ejemplo, «*que llamen a mis padres al instituto*»). Se trata, por tanto, de un factor que abarca aquellas situaciones que generan ansiedad debido a la preocupación por el posible fracaso o mal rendimiento en las tareas escolares y a las sanciones que pueden conllevar dichos resultados o ciertas conductas inapropiadas.

En esta línea, se encontró que los miedos más frecuentemente informados por niños y adolescentes están relacionados con el fracaso y el castigo escolar. Además, Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández y Quiles (2003) encontraron que el 38,38% de los niños y adolescentes de 7 a 17 años indicaron que «sacar *malas notas*» era uno de los miedos más frecuentes. Simultáneamente, Valiente, Sandín, Chorot y Tabar (2003), como se ha informado anteriormente, también hallaron que uno de los diez miedos más comunes, informados por niños y adolescentes de 8 a 18 años, era «*ser enviado al director*». Este era el único miedo que no se podía encuadrar dentro de los relacionados con temores provocados por factores relacionados con el peligro y la muerte. Por otra parte, Orgilés, Espada, Méndez y García-Fernández (2008) confirmaron estos resultados en otra muestra española con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, concluyendo que, en general, entre todos los miedos escolares, los niños temen más al castigo y al fracaso que al resto de las situaciones.

El factor *Ansiedad ante la evaluación social* se define como el temor experimentado ante la expectativa de ser juzgado de manera negativa por los demás en situaciones escolares tales como «salir a la pizarra», «leer en voz alta delante de la clase» o «preguntar al profesor/a en clase». También son múltiples las investigaciones sobre ansiedad social o evaluación social en población adolescente (García-López Piqueras, Díaz-Castella e Inglés, 2008). En este sentido, Méndez, Inglés e Hidalgo (2002) encontraron que el «miedo a hablar en público», incluido en este factor, constituye la situación social más temida durante la adolescencia.

El factor *Ansiedad ante la agresión* se refiere a aquellas situaciones que provocan ansiedad ante la posibilidad de ser agredido física o psicológicamente por el resto de compañeros, incluyendo situaciones como «que me critiquen en el instituto» o «que se rían o se burlen de mí». Durante las dos últimas décadas se han realizado numerosos estudios relacionados con esta dimensión y, más concretamente, sobre violencia y maltrato entre iguales en la escuela, los cuales reflejan que este tipo de violencia: (a) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); (b) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; (c) supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno (agresor) contra una víctima que se encuentra indefensa y que no puede por sí misma salir de esta situación; y (d) se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas, sin intervenir directamente (Díaz-Aguado, 2005).

El factor *Ansiedad ante la evaluación escolar* hace referencia a la ansiedad ante aquellas situaciones que ponen a prueba las aptitudes y conocimientos escolares. La evaluación del rendimiento escolar (por ejemplo, «momentos antes del examen», «hacer un examen escrito» o «hacer un examen oral») es otra de las situaciones referidas en la literatura que genera niveles elevados de ansiedad en los estudiantes (Rosàrio, Núñez, Salgado, González-Pienda, Valle, Joly, y Bernardo, 2008).

En resumen, actualmente hay disponibles diversos cuestionarios, inventarios y escalas para evaluar situaciones específicas generadoras de ansiedad en adolescentes, tales como la ansiedad ante la evaluación social (por ejemplo, la *Escala de Ansiedad Social para Adolescentes*; La Greca, 1999), la ansiedad ante los exámenes (por ejemplo, el *Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes*; Valero, 1999) o la ansiedad en el ámbito educativo (Botella, 2002). Sin embargo, el IAES incluye estas y otras situaciones generadoras de ansiedad en adolescentes, permitiendo, de este modo, economizar recursos materiales y temporales. Además, el IAES permite evaluar el tipo de síntomas de ansiedad que predominan en los adolescentes, ya sean cognitivos, psicofisiológicos y/o conductuales, lo que puede posibilitar

una evaluación más exhaustiva de la ansiedad (Silverman y Ollendick, 2005) y mejorar la evaluación de la eficacia de los tratamientos diseñados para la reducción de la misma en niños y adolescentes (Davis y Ollendick, 2005; Hudson, 2005).

Los resultados del presente estudio (García-Fernández et. al, 2011) también confirmaron que las puntuaciones de todos los factores del IAES presentaron coeficientes de consistencia interna y estabilidad temporal adecuados. De acuerdo con la clasificación establecida por Ponterotto y Ruckdeschel (2007), los factores Ansiedad ante el fracaso y el castigo escolar, Ansiedad ante la evaluación social, Ansiedad ante la agresión, Ansiedad ante la evaluación escolar y Ansiedad psicofisiológica presentaron coeficientes de consistencia interna excelentes, mientras que el del factor Ansiedad conductual y Ansiedad cognitiva fueron buenos. Además, atendiendo a la clasificación propuesta por Cohen (1988) para coeficientes de correlación de Pearson, los coeficientes de fiabilidad test-retest de todas las puntuaciones del IAES tuvieron una magnitud alta. Finalmente, la validez de constructo del IAES también fue apoyada por las correlaciones entre ansiedad escolar y ansiedad rasgo y estado, confirmando la tercera hipótesis de este estudio.

Los autores de este trabajo (García-Fernández et al., 2011) señalan además, algunas limitaciones del presente estudio, que futuras investigaciones deberían examinar. Por ejemplo, el muestreo empleado en este estudio no garantiza la representatividad de la muestra. Además, ésta se compone únicamente de estudiantes de ESO y Bachillerato, por lo que los resultados obtenidos en el mismo no pueden generalizarse a estudiantes de otros niveles educativos como Educación Primaria y Educación Superior. Futuros trabajos deberían confirmar, usando muestras representativas, si los resultados hallados en este estudio difieren o se mantienen en otros niveles educativos con el fin de incrementar la validez externa de estos hallazgos. Además, futuras investigaciones deberían examinar fuentes adicionales de validez de las puntuaciones del IAES, analizando, por ejemplo, su relación con las puntuaciones de otras medidas de autoinforme que evalúen constructos relacionados (por ejemplo, rechazo escolar, ansiedad social, depresión), así como su relación con otros procedimientos de evaluación (por ejemplo, entrevistas clínicas, medidas sociométricas) y criterios externos como el rendimiento académico. A pesar de estas limitaciones y consideraciones, el presente estudio revela que las puntuaciones del IAES poseen una fiabilidad y validez de constructo apoyadas empíricamente y coherentes con los postulados teóricos de partida.

Una vez analizados, de forma detallada, diferentes trabajos centrados en poblaciones infantiles y adolescentes, se prosigue con otros centrados en el tercer grupo relacionado con la edad y el desarrollo evolutivo: los adultos. Teniendo en cuenta todo esto, comenzamos con la

revisión del trabajo de Matesanz (2006). En esta investigación se parte de una revisión bibliográfica en la que se refleja la enorme importancia que tiene la evaluación de los niveles de miedo y ansiedad, ya que “uno de los principales síntomas de las personas que acuden a la consulta psicológica suele ser el elevado nivel de ansiedad, independientemente del trastorno por el que acuden al terapeuta” (Matesanz, 2006, p.522). Por esto, se han desarrollado diversos métodos para evaluar los niveles de miedo que tienen aplicación tanto en la práctica clínica como en la investigación psicológica. Siguiendo a este autor (Matesanz, 2006, p.522-523) se puede constatar su importancia no sólo en la investigación, sino en la propia práctica clínica ya que “en la práctica terapéutica las escalas de temores tienen como objetivo determinar no sólo el nivel de ansiedad del paciente que acude a la consulta, sino también la dirección en que se manifiesta dicha ansiedad, según las reacciones fóbicas específicas que presenta cada paciente. Estos instrumentos se aplican asimismo para comprobar los cambios que va experimentando el paciente en las diversas fases del tratamiento y, en consecuencia, comprobar la eficacia de éste”. Por otro lado, para adultos el Inventario de Temores (FSS), es el instrumento más empleado para la evaluación del miedo (al igual que sus versiones adaptadas para la evaluación de esta variable en niños y adolescentes), “desde que Lang y Lazovik (1963) construyeron la primera versión, partiendo del estudio de Akutagawa (1956) y la aplicaron en su experimento para desensibilizar una fobia” (Matesanz, 2006, p.523). Desde este momento, este cuestionario se ha convertido en el instrumento más utilizado para la evaluación del miedo en la población adulta, tanto en terapia comportamental como en la investigación. Además de la constatación, después de esta revisión, de que el FSS (en sus diferentes versiones adaptadas en cada uno de los casos comentados) es el cuestionario más empleado tanto en clínica como en investigación, también se pone de manifiesto una recomendación. Esta aparece como objeción a estos estudios, ya que suelen aplicar el análisis estadístico a diferentes muestras conformadas por hombres y mujeres por igual. En este caso, es aconsejable aplicarlos por separado para ambos sexos e incluso, en determinados casos, necesario si pretendemos encontrar factores independientes para ambos sexos (según Matesanz, 2006, p.524: “factores no afectados por la naturaleza de las muestras”). Esta realidad se demuestra en los escasos trabajos que analizan los datos de manera independiente para ambos sexos (Bemstein y Allen, 1969; Braun y Reynolds, 1969 y Stratton y Moore, 1977) ya que obtienen estructuras factoriales diferentes para hombres y mujeres. Estas diferencias también se encontraron en el estudio que se está analizando (Matesanz, 2006).

Una vez realizada esta revisión se pone de manifiesto el principal objetivo que se persigue en el trabajo de Matesanz (2006): elaborar una versión del FSS con aplicación en la población española tanto en la investigación como en la práctica terapéutica. Para ello, el autor,

aplica el mencionado instrumento (FSS) en una muestra de sujetos normales y clínicos, de hombres y mujeres. En concreto, este trabajo cuenta con cuatro muestras diferentes: dos de sujetos no clínicos (290 varones y 341 mujeres) y otras dos muestras de sujetos clínicos (3750 varones y 420 mujeres). Por su parte, la muestra de sujetos clínicos queda integrada por hombres y mujeres que acudían a consulta de sexología, por problemas sexuales y/o de pareja. Por otro lado, la distribución de la muestra de varones no clínicos, por edad, es de 11,4% entre 15 y 20 años, de 36% entre 21 y 30 años, de 28.7% entre 31 y 40, 11.4% entre 41 y 50, 8% entre 51 y 60 y 4,5% de más de 60 años. La muestra no clínica de mujeres se divide en un 12.9% pertenecientes al primer grupo (15-20), 45.2% pertenecerían al grupo de entre 21 y 30, el 25.4% entre los 31 y los 40, el 10.6% entre 41 y 50, el 5% entre 51 y 60 y el 0.9% de más de 60 años. Con respecto a la muestra de sujetos clínicos tenemos que los varones se reparten entre el 1.9% de entre 15 y 20, el 29.6% entre el 21 y el 30, mismo porcentaje que el grupo siguiente (31-40), seguido del 19.3% dentro del grupo entre los 41 y los 50 años, el 13.3% entre 51 y 60 años y 6.3% de más de 60. Finalmente, para el grupo de mujeres clínicas tenemos un 4% entre los 15 y los 20 años, un 51.4% entre los 21 y los 30, un 30.9 entre los 31 y los 40, el 11.1% entre los 41 y los 50 y un 2.6% de entre 51 y 60. La distribución de la muestra de este trabajo se puede ver, en la tabla que aparece en la siguiente página.

Como instrumento de evaluación se empleó el Inventario de Temores (FSS) traducida al castellano. La versión inicial, con 122 ítems fue ampliada añadiéndole un ítem más (Tener que tomar decisiones). Esto se hizo con la intención de reforzar uno de los factores que aparece en la versión inicial. Se pidió a los sujetos que contestaran cada ítem según las siguiendo unas instrucciones. En ellas se explicaban los procedimientos para contestar dicho cuestionario. Cada una de las contestaciones marcadas por los participantes se valoraron según una escala tipo likert de 5 puntos, con las siguientes puntuaciones: nada = 1, poco = 2, bastante = 3, mucho = 4 y muchísimo = 5. En este sentido, el autor (Matesanz, 2006), para llegar a conocer los ítems iniciales, de su especificidad según el sexo, con las intenciones de obtener un instrumento más reducido y de analizar las posibles categorías o estructura factorial que podrían surgir del conjunto de ítems, siguió los siguientes. En primer lugar, empleando el programa SPSS, se comenzó con el cálculo de las medias de cada uno de los ítems, tanto para hombres como para mujeres (por separado). Con esto se intentaba realizar una primera selección de ítems. Después de este primer paso se continuó con el cálculo de la prueba de sedimentación de Cattell, para valorar la varianza asociada a cada factor y determinar el número ideal de factores extraíbles. Posteriormente, se calcularon diversos análisis factoriales independientes (utilizando el método componentes principales) con las cuatro muestras descritas, para encontrar la estructura factorial

que mejor se ajusta al conjunto de ítems. Finalmente, se valoró la fiabilidad del instrumento y su consistencia interna.

Una vez realizado el análisis estadístico, el autor (Matesanz, 2006) rechazó 25 de los 123 ítems (que por sus características psicométricas carecían de poder discriminativo). De ellos, dos (92 y 98) obtuvieron una puntuación media demasiado elevada, mientras que los 23 restantes presentaron puntuaciones medias muy bajas. Los 98 ítems que se mantuvieron, fueron sometidos a una nueva selección, a través de diferentes análisis factoriales con cada una de las muestras. De ellos se desprende, que, lo más recomendable, es la extracción de seis factores. Este número es el más adecuado, en este caso, tanto para hombres como para mujeres. Estos seis factores explicaron el 47,9% de la varianza total en los varones y el 45,8% en las mujeres. Así pues, además de tener el mismo número de factores, las estructuras factoriales de ambos sexos presentan muchas semejanzas. En este sentido, los dos primeros factores constan de los mismos ítems tanto para la versión para hombres como para las mujeres. El primero, se relaciona con Miedo a la evaluación social negativa, mientras que el factor II se refiere a Fobia a los animales. En el factor III, relacionado con los Miedos al Sufrimiento, coinciden 7 ítems entre ambos sexos y difieren solamente dos (Operaciones en hombres y médicos en mujeres). Esto mismo ocurre con el factor IV (Tendencia Obsesiva): consta de siete ítems idénticos para ambos sexos y un octavo diferente (Tener pensamientos homosexuales en hombres y Dejar

Tabla 3.3.1.10. Muestra en Matesanz (2006) a

Tipo de muestra	No clínica		Clínica	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Sexo				
N	290	341	3.744	424
	%	%	%	%
Edad				
15 – 20	11,4	12,9	1,9	4,0
21 – 30	36,0	45,2	29,6	51,4
31 – 40	28,7	25,4	29,6	30,9
41 – 50	11,4	10,6	19,3	11,1
51 – 60	8,0	5,0	13,3	2,6
60 -	4,5	0,9	6,3	—
Edad media	33,2	27,2	38,8	31,17
Rango de edad	18 - 65	16 - 62	16 – 83	17 - 59
	%	%	%	%
Estudios:				
PRIMARIOS	15,6	14,8	9,3	8,2
EGB/Bach. Elem.	24,2	20,8	12,7	6,6
BUP/ Bach. Super.	23,4	19,1	11,0	10,4
COU/PREU/FP	27,9	12,9	16,6	28,9
Universitarios	22,3	28,8	48,8	45,3
Estudios técnicos	6,6	3,6	1,3	0,3
Sin estudios	—	—	0,3	0,3

abierta la puerta de la calle, sólo en las mujeres). Para el factor V encontramos las diferencias más importantes ya que son totalmente diferentes en ambos sexos. Estos factores se identifican con la Claustrofobia en el caso de los hombres, mientras que para las mujeres se asocian a la Sensibilidad ante la violencia. Finalmente, el último factor, está integrado por siete ítems iguales en ambos sexos, mientras que sólo uno difiere entre hombres (Reconocimientos corporales) y mujeres (estar en un lugar extraño). Éste está referido a los Miedos a la interacción social. La fiabilidad, para los seis factores muestra una consistencia que puede considerarse bastante aceptable. La fiabilidad para cada uno de los factores, tanto en hombres como en mujeres, se puede observar en la tabla siguiente. Esta solución (identificando seis factores) replica las encontradas en estudios anteriores realizados por diversos autores aplicando el análisis factorial. EL factor I (Evaluación social negativa), el factor II (Fobia a animales en hombres), el factor III (Aprensión al sufrimiento), el factor V en los hombres (Claustrofobia) y el factor VI (Interacción social) son también los que aparecen en trabajos anteriores. Independientemente de este análisis factorial, los niveles más altos son para el factor Miedo por Tendencias Obsesivas (que alcanza la media más alta).

Tabla 3.3.1.11. Fiabilidad de factores de miedo en Matesanz (2006) b

Tipo de muestra	No clínica		Clínica	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Sexo	N = 290	N = 341	N = 3.744	N = 424
Factor I	.8929	.8965	.9004	.8919
Factor II	.8211	.8698	.8482	.8267
Factor III	.8230	.8827	.8496	.8546
Factor IV	.8163	.8215	.8247	.7891
Factor V	.7016	.7689	.7127	.8152
Factor VI	.7532	.7077	.7760	.7623

Por otro lado, los resultados ponen de manifiesto la conveniencia de elaborar inventarios independientes para hombres y mujeres. Esto cobra mayor importancia si consideramos la aparición de un factor que, por su consistencia desplaza al factor masculino Claustrofobia (Sensibilidad ante la violencia) y, en menor medida la aparición de ítems diferentes en la composición de los factores III, IV y VI. Esto siguiendo a Matesanz (2006, p.542) “revela aspectos diferentes de la psicología femenina y masculina, si analizamos el contenido de ciertos comportamientos de un sexo y de otro”. Así como ejemplo se refiere, que la apreñión al

sufrimiento se expresa más en los hombres por “pensar que quizá tenga que operarme”, mientras que en las mujeres se manifestaría por el temor a “los médicos”.

Otro de los elementos que resulta importante remarcar en el trabajo que estamos analizando (Matesanz, 2006) es algo que se ha venido comentando en trabajos anteriormente analizados, en poblaciones adolescentes e infantiles: Aparecieron puntuaciones más elevadas en los diferentes factores de miedo para las mujeres que para los hombres. Esto se pudo comprobar tanto para la muestra clínica como para la no clínica. Así pues, esta tendencia, descrita en numerosos trabajos se extiende no sólo desde la edad infantil a la etapa de la adolescencia, sino que también se mantiene en la edad adulta. Por su parte, se observaron puntuaciones medias significativamente más elevadas en la muestra clínica de hombres que en la no clínica en el factor I, sin embargo en las mujeres dicha tendencia se observa en el Factor IV, sólo que son las mujeres de la muestra no clínica las que manifiestan puntuaciones significativamente superiores a las de la muestra clínica.

Finalmente, parece oportuno, considerar otro estudio realizado con una muestra adulta. Este fue llevado a cabo por Pelechano (2007). En el mismo, se presentan resultados de validación de un inventario de miedos para adultos. La prueba ha sido cumplimentada de forma individual por 576 adultos (17 a 65 años) de ambos géneros y además se han cumplimentado otras pruebas de personalidad (cinco grandes, intolerancia de ambigüedad, hostilidad y contracontrol). Los resultados factoriales arrojan 4 factores significativos estadística y psicológicamente. En el estudio, también se presentan las diferencias intergénero en total, por estructura de miedos y a lo largo de la edad (acercamiento transversal). De manera general y a modo de resumen (que será ampliado a continuación), el volumen de miedos por factor se mantiene constante en ambos géneros a lo largo del grupo de edad, las comparaciones intergénero sugieren que o bien no hay diferencias o aparecen algunas diferencias a favor de los hombres. También se discuten los compromisos con personalidad y las relaciones con neuroticismo no parecen ser las esperables, aunque existen razones para ello. Los resultados se discuten en el contexto de normalidad psicopatología, así como del valor «adaptativo» de los miedos y su estabilidad a lo largo del ciclo vital.

Con este panorama de ideas se pueden establecerse los principales objetivos que persigue este trabajo (Pelechano, 2007): Aislar la estructura factorial de los miedos en jóvenes y adultos (edad de 17 a 70 años). Estudiar la evolución de los miedos en este rango de edad. Ofrecer datos respecto a la diferencia en miedos entre géneros dentro de este rango de edad. Estas diferencias se ofrecen en estructuras y en evolución de los factores comunes». Presentar resultados acerca de los correlatos de personalidad de los factores aislados de miedo.

El primer objetivo sirve como contrastación de la estructura de miedos y fobias que aparecen en la bibliografía, tanto en el plano global (ambos géneros), como particular (para hombres y para mujeres, en parte del tercer objetivo). El segundo objetivo tiene que ver con la entidad epistemológica de lo que se evalúan en las escalas-inventarios de miedos, así como con el problema de la estabilidad del volumen e intensidad de los miedos en esta parte del ciclo vital. Complementariamente los resultados acerca de las diferencias intergénero en miedos ofrecerá cierta luz respecto a los cambios que se están dando en la sociedad contemporánea. Finalmente, el cuarto objetivo ofrece las relaciones entre miedos y ciertas dimensiones de personalidad que poseen interés por sí mismas y para anclar los miedos dentro de un esquema más global de funcionamiento personal.

El total de participantes en este estudio fueron de 611, 73,6% de ellos, mujeres. La edad media fue de 25,27 años (desviación típica de 7,49) y un rango que va desde los 17 a los 70 años. Por lo que se refiere al estado civil, el 79,2% han sido solteros (aunque una quinta parte de ellos viviendo en pareja), un 8,3% estaban casados y un 10,5% eran viudos(as); la tasa de divorciados fue de 0,8. La mayoría no tenían hijos (84,1 %), un 3,8% tenía un hijo y el 2,7% dos.

Los estudios de los que informaron fueron: el 4,7% tenían todos o parte de estudios primarios, el 44,5% secundarios y el 50,6% universitarios (completos o parte). Por lo que se refiere a nivel ocupacional, el 4,2% informan de encontrarse en estado de parado o jubilado, el 6% con trabajos manuales no cualificados; el 6,4% con trabajos manuales cualificados, el 5,4% son autónomos con pequeña empresa o administrativos; un 3% son profesionales liberales y un 75% estén cursando estudios. Poco más del 80% reside en el área metropolitana de Santa Cruz de Tenerife-La Laguna.

La cumplimentación de todas las pruebas fue individual. En primer lugar, se tomó contacto con los alumnos de psicología de la personalidad de la universidad y se les pidió colaboración para un estudio en el que se estudiaban elementos relacionados con sabiduría, vida emocional y personalidad. A aquellos alumnos que deseaban colaborar se les recompensaba con un suplemento de puntuación (medio punto en la parte de prácticas de la materia). Se entregaba el cuadernillo de pruebas para que lo cumplimentaran en su casa. Una vez devueltos los instrumentos, se les ofrecía la posibilidad de que familiares y amigos pudiesen cumplimentar las pruebas y se les entregaba cada uno de los cuadernillos en un sobre con el fin de que se lo entregaran a las personas que iban a cumplimentar y éstas o bien se los devolvían en sobre cerrado, o bien se remitían directamente al Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Universidad de La Laguna.

Esta estrategia se utilizó en tres cursos consecutivos. La mayoría de los participantes cumplieron todas las pruebas y éstos son los que forman la muestra que ha sido analizada en este trabajo.

En un primer acercamiento para poner a prueba las hipótesis alternativas (si el miedo se mantiene constante a lo largo de las edades o disminuye con el incremento de las habilidades de dominio y el control personal que suele ir aparejado con la edad, a menos que aparezcan procesos de deterioro). Se ha llevado a cabo un estudio transversal agrupando a los participantes en tres grupos de edad: de menos de 25 años (época en la que se tiende a estar «en formación» o los primeros intentos de búsqueda de independencia económica), un segundo grupo estará constituido por primera fase de consolidación y logro de la independencia, junto con la estabilización de relaciones afectivas y personales y un tercer grupo de 40 a 60 años (existen algunos casos, 4, mayores a 60 años, y se han agrupados aquí) en donde se encuentran ya los principales logros consolidados y se comienza el proceso de una cierta desaceleración laboral y familiar.

En la próxima tabla, se encuentran recogidas las medias obtenidas por cada grupo en cada uno de los factores, con expresión del número de participantes en cada grupo de edad se han llevado a cabo pruebas de contraste de diferencias de medias (pruebas t) y no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas para cada uno de los factores. Este resultado sería una prueba de la «constancia» de los miedos a lo largo de periodos temporales largos y que cubriría la mayor parte de la vida de los adultos.

Tabla 3.3.1.12. Medias en Pelechano (2007) a

FACTORES	<25 AÑOS	26-39 AÑOS	40-60 AÑOS
M1. Ataques y lesiones, con componentes simbólicos (seres metafóricos)	41,50(433)	41,99(145)	41,45(33)
M2.Miedo social, ridículo y hablar en público	23,56	24,01	23,06
M3. Muerte, agresión, perder cariño	7,40	7,94	8,45
M4.Hospitales y prácticas médicas agresivas	15,77	15,55	14,69

En el caso de apuntar algún cambio (si bien muy tenue y nada significativo) habría que señalar que el miedo a la muerte, agresión y pérdida del cariño de los seres queridos tiende a incrementarse con el paso del tiempo y precisamente la tendencia contraria parece detectarse en el caso del miedo a enfermedades, heridas y sangre.

Dos puntos, al menos, representan focos de interés. El primero se refiere a los problemas de estructura, el segundo, a la interacción y diferencias, en su caso, entre hombres y mujeres en miedo a lo largo del ciclo vital de la fase adulta.

Sobre la diferencia en estructura de los miedos en hombres y mujeres se ha de considerar que, a pesar de un fondo común respecto al valor supervivencial y adaptativo que poseen los miedos en los dos géneros, es posible pensar que la manera de ordenar la realidad de los miedos pueda ser distinta en ambos géneros. Las razones que pueden aducirse al respecto van desde predominio hormonal diferente en cada caso, hasta el peso diferencial que, todavía en nuestros días, actúa en cada género.

En principio, dado el trato similar respecto a los miedos que se dan en nuestra cultura para ambos géneros, cabría esperar una estructura idéntica en hombres y en mujeres respecto a la manera de agrupar los miedos. La aparición de diferencias, por otro lado, es posible que sea debida a diferencias sustantivas (esto es, factores claramente distintos en cada caso, sobre el mismo material de prueba), o bien diferencias no sustantivas (el salto, por ejemplo, de algún ítem o su sustitución de un factor por otro *ítem* que recogiera, la misma categoría, como por ejemplo «miedo a los gatos» frente a «miedo a las ratas»). En el caso de encontrar esas diferencias no sustantivas, podrían ser achacadas incluso a un sesgo en la elección de los ítems de cada instrumento pero que se mantendría sustantivamente, la misma estructura.

Por otra parte, la manera de poner a prueba si se trata de una estructura similar o no, puede hacerse de dos formas distintas. La primera, a partir de un análisis confirmatorio eligiendo como patrón de comparación la estructura encontrada en uno de los dos géneros (el de las mujeres por ejemplo). Con este procedimiento pueden compararse las estructuras, si bien cuando el número de factores es superior a dos y la entidad y determinación de estos factores no esté muy claramente definida, los resultados no siempre son aceptados por todos los investigadores.

La segunda forma es más primitiva aunque más cercana a los datos reales y nos permite acercarnos a los resultados factoriales obtenidos en cada caso: llevar a cabo análisis factoriales exploratorios independientemente para hombres y para mujeres y además, en la exposición, apuntar a las diferencias si las hubiere. En este sentido, se ha de tener en cuenta que con ello no se pone en duda la estructura común (que sería necesaria para llevar a cabo los análisis diferenciales por género y edad a lo largo del ciclo vital estudiado). Para ello, además, el tipo de extracción y rotación pedidas en cada caso debería ser el mismo. También, debería ser utilizado el mismo material y forma de cumplimentación y, finalmente, deberían ser idénticos los

criterios asumidos para la selección de los ítems en cada solución factorial. Esto concretamente, fue lo que se realizó en un primer acercamiento a la delimitación del problema.

Se llevaron a cabo sendos análisis factoriales exploratorios, con petición de extracción de 4 factores (este ha sido el número de factores elegido para la estructura factorial conjunta), con extracción de componentes principales y posterior rotación varimax. Se han conservado solamente aquellos elementos con un peso factorial igual o superior a 0,40 en uno solo de los factores aislados.

Con respecto a la estructura factorial de las mujeres, hemos de decir que participaron un total de 425 y se factorizó la prueba entera (100 elementos) con el fin de poder apreciar si se daba el fenómeno de redundancia funcional al que nos hemos anteriormente. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Primer factor rotado: formado por 16 elementos, con un valor propio de 18,61 Y una varianza total explicada del 17,68 %. Se ha denominado, por el contenido de los ítems que lo definen como de miedo a animales, fenómenos meteorológicos, componentes de agorafobia (cuevas, túneles y pasadizos) y viajes en barco y avión.

Segundo factor: definido por 18 elementos, con un valor propio de 5,38 y una varianza total explicada del 5,67%. Claramente se trata de un miedo social (fracasar, hablar en público, cometer errores, desconocidos, etc.).

Tercer factor: definido por 11 elementos, con un valor propio de 3,6 y una varianza total explicada del 3,68%. Claramente se trata de un factor de miedo al daño físico (amenazas incluidas) junto a enfermedad y muerte de familiares. Se trataría de un factor de miedo a la pérdida (a la integridad física, a la muerte de seres queridos y, antes, a enfermedad).

Cuarto factor: Cubierto por 8 elementos, con un valor propio de 3,22 y un 3,39 % de varianza explicada. Cubre con claridad el miedo a médicos, sangre y heridas, así como inyecciones.

Por su parte, la estructura factorial de los hombres. En este caso participaron un total de 151 hombres y los resultados se han sometido asimismo a análisis factorial con extracción de componentes principales, 4 factores y rotación varimax, con un límite inferior en saturación de los ítems en los factores extraídos de 0,40. Estos son los resultados:

Primer factor. Con un valor propio de 21,26 y un 22,49% de varianza total explicada. Se encuentra representado por 25 elementos. Se trata de un factor de miedo a fenómenos meteorológicos, a la oscuridad (y no cuevas ni pasadizos) y ataque de animales Junto a miedo social (desconocidos, que le consideren tonto, ser observado) y a actos médicos (incluido en su caso. la extracción de sangre).

Segundo factor. Con un valor propio de 5,67 y un 5,32% de varianza total explicada. Está representado por 14 elementos. Se trata de un factor de miedo a la muerte y sus símbolos (ataúdes, coches fúnebres, entierros, cementerios) unido a actos médicos y miedo a integridad física (sangre, ver sangrar, sacarle sangre, ponerle inyecciones), a lo que se une viajes en avión y en coche.

Tercer factor. Se encuentra representado por 16 elementos, con un valor propio de 3,79 y un 3,87% de varianza total explicada. Se unen en este factor componentes de miedo social (rechazo, fracaso,...) junto a amenaza de pérdida de seres queridos (muerte de padres y hermanos, enfermedad de familiares, e incluso estar enfermo).

Cuarto factor. Representado por 10 elementos, tiene un valor propio de 3,11 y un 3,27% de varianza total explicada. Se trata de miedo a seres extraños (extraterrestres, OVNIS, gente deforme) aunque también ver hospitales y al agua.

El análisis de los elementos comunes sugiere con claridad que la redundancia funcional no tiene una base empírica sólida en la delimitación de la estructura factorial (aparece en menos del 5% de elementos). En dos de los cuatro factores (el primero y el tercero), aunque no idénticos, pueden rastrearse elementos comunes (en el primero, el 52,95% de elementos y en el tercero, el 43,7% de elementos). En estos dos factores, las diferencias más importantes entre ambos géneros se debe al papel que desempeña el miedo social: en el primero porque no se encuentran elementos de miedo social en el caso de las mujeres y sí en el de los hombres; en el tercero, porque de nuevo, elementos de miedo social se encuentran presentes en los hombres (que lo ignoren, sentirse rechazados, perder el cariño de seres queridos) y no se encuentra presente en las mujeres. Da la impresión de que las cuestiones de relaciones personales se encuentran más diversificadas en los hombres (dos factores) que en las mujeres (un solo factor que las agrupa todas). Y este resultado apuntaría a una estructura más clara y firme por parte de las mujeres que de los hombres en los miedos. Sí parece que la edad no desempeña papel relevante en la medida en que el rango de edad en ambas muestras (hombres y mujeres) ha sido el mismo.

Dada la diferente estructura encontrada en hombres y en mujeres, se ha optado por elegir la estructura general (en donde existe un predominio de mujeres, como se ha visto en la descripción de la muestra) y llevar a cabo los contrastes en su consideración evolutiva (en los tres grupos de edad). Los resultados se encuentran recogidos en la tabla número 14.

Tabla 3.3.1.13. Contrastes en Pelechano (2007) b

FACTORES	<25 AÑOS MUJERES	<25 AÑOS HOMBRES	26-39 AÑOS MUJERES	26-39 AÑOS HOMBRES	40-60 AÑOS MUJERES	40-60 AÑOS HOMBRES
M1. Ataques y lesiones con componentes simbólicos (seres metafóricos) y viajes	40,49 (341)	44,24 (92) (***)	40,47 (90)	43,35 (55) (**)	39,65 (18)	42,33 (15) (*)
M2. Miedo social: a los demás, ridículo, hablar en público	22,95	25,82 (***)	23,66	24,61	22,56	23,71
M3. Miedo a muerte propia y de seres queridos, agresión y perder cariño	6,89	9,32 (***)	7,41	8,83	8,00	9,00
M4. Hospitales y prácticas médicas agresivas (enfermedades, heridas, sangre).	15,80	15,67	15,44	15,74	14,11	15,43

En la tabla aparece el valor de las medias y el número de participantes en cada grupo. Los asteriscos indican que la diferencia correspondiente entre hombres y mujeres para el mismo grupo de edad es estadísticamente significativa. Los principales resultados obtenidos son los siguientes:

Aunque no siempre de forma estadísticamente significativa, en todos menos en un caso (factor cuarto de miedo a enfermedades, heridas y sangre y comparación en grupo de personas más jóvenes) los hombres puntúan más alto que las mujeres.

El factor en el que todas las diferencias son estadísticamente significativas (más puntuación en los hombres) es el primer factor, recordamos que se trata de un factor complejo en el que se temen ataque físicos y lesiones, junto a fenómenos naturales. Bien es verdad que la firmeza de estas diferencias tiende a ir disminuyendo a medida que se avanza en edad.

En el segundo factor (miedo social) y en el tercero (muerte, agresión y pérdida de seres queridos) se detecta una diferencia significativa a favor de los hombres solamente en el primer grupo de edad (menos de 25 años), después de lo cual, las diferencias desaparecen.

Por otro lado, hemos de comentar los correlatos del miedo. En este sentido, sólo 172 participantes de toda la muestra cumplieron todos los instrumentos y con toda la información de identificación. Esta submuestra estaba compuesta por un 27% de hombres, con una edad media de 26,61 años (desviación típica de 9,0), lo que no da resultados significativamente distintos del grupo total (y lo mismo puede decirse del resto de variables de identificación). En la tabla siguiente se encuentran los coeficientes de correlación (Pearson) entre los cuatro factores de miedo y los factores de personalidad.

Tabla 3.3.1.14. Correlaciones factores de miedo en Pelechano (2007) c

Variables	M1: Ataques, lesiones y tormentas	M2: Social	M3: Muerte, agresión	M4: Enfermedades, heridas y sangre
Intolerancia ambigüedad	-19	-25	-28	-09
HO1: Dureza de trato con logro de fines	-07	09	-03	09
HO2: Malevolencia y rencor	-06	-10	10	-02
HO3: Desconfianza en ser humano	04	-03	01	06
F1: Neuroticismo	-32	-55	-38	-26
F2: Extraversión	11	30	05	-06
F3: Apertura a la experiencia	09	18	22	-08
F4: Cordialidad	22	05	-02	12
F5: Susplicacia	09	22	07	06
CC1: Contracontrol ante influencia externa social o institucional	-19	-24	-11	-27
CC2: Exculpación en fracaso e indecisión con control externo	-19	-31	-26	-30
CC3: Rechazo influencia familiar con imposición de puntos de vista propios	-04	24	04	-19

En general los resultados correlacionales encontrados son más bien pobres y no se encuentran distribuidos de forma aleatoria. De los cuatro factores de miedos, el que aglutina el miedo social es el que presenta coeficientes de correlación mayores. En segundo, lugar el factor tercero de muerte y agresión (la mitad de coeficiente superiores a 20 que en el caso anterior) y luego el cuarto factor de miedo a enfermedades heridas y sangre y, finalmente, el primer factor de ataques, lesiones y tormentas. De todas las dimensiones de personalidad evaluadas, es el factor de neuroticismo el que ofrece mayores coeficientes de correlación con miedos. El mayor corresponde a neuroticismo y miedo social.

Asimismo, los cuatro coeficientes de correlación entre el segundo factor de contracontrol (exculpación en fracaso e indecisión) son negativos y tres de ellos superiores a 0,20. Parece que a mayor exculpación e indecisión, menor volumen de miedos en todos los factores y más en miedos sociales por un lado y en miedo a enfermedades, heridas y sangre. Otra variable presenta resultados que siguen esta línea: la intolerancia a la ambigüedad. A mayor volumen de miedos, menor intolerancia a la ambigüedad y esta tendencia es más intensa en miedo social y en miedo a muerte y agresión.

Un resultado que parece sorprendente es el que corresponde a miedo social y extraversión (0,30). Este coeficiente indicaría que a mayor extraversión, mayor miedo social expresado, aunque la cuantía del coeficiente sugiere menos de un 10% de varianza común.

El factor de cordialidad de los cinco grandes presenta una relación significativa aunque tenue con el primer factor de miedos (ataques, lesiones y tormentas) y el factor de susplicacia tiende a favorecer un mayor miedo social.

Finalmente, sobre estos datos se ha llevado a cabo un análisis factorial (rotación varimax sobre componentes principales) con el fin de poner de manifiesto los patrones de covariación entre las variables. La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < 0,0009$) y se han obtenido seis factores con un valor propio igual o mayor a 1,0000, con un porcentaje total de varianza explicada del 69,67%. La matriz factorial rotada (varimax) con inclusión de pesos factoriales $< 0,30$ y la comunalidad se encuentra recogida en la tabla 5.

El primer factor tiene un valor propio de 3,70 (corresponde a un 23,10% de varianza explicada) y es el más potente. La inspección de los pesos factoriales en la tabla sugiere que se trata de un factor de contracontrol y de intolerancia de la ambigüedad (0,62). Esto se acompaña con un rechazo de dureza de trato y logro de metas al margen de las reglas (-0,54). Parece que se trata de un factor de rechazo de ambigüedad y de imposición de reglas y modos de pensar por parte de la familia y otros agentes sociales. El segundo factor tiene un valor propio de 2,05 (un porcentaje de varianza total explicada de 12,82). Se encuentra definido por los cuatro factores de miedo aislados por el instrumento que presentamos y existe un peso no definitorio pero sí de cierto interés de neuroticismo (-0,39). Este resultado, que ya se habla presentado en el análisis correlacional indicarla que el neuroticismo, tal y como es evaluado por el cuestionario de los cinco grandes no tendría mucho que ver con una vulnerabilidad a la ansiedad que se derivaría de unos miedos altos en todos los factores. El tercer factor posee un valor propio de 1,68 (10,52% de varianza total explicada) y la mayor saturación (-0,63) se da con el factor de neuroticismo. Acompañan para definir el factor, extraversión, intolerancia de la ambigüedad, miedo social y el rechazo de la exculpación ante el fracaso. Sería un factor de control personal (autocontrol), que no es independiente de extraversión y mostraría a personas que controlan su vida, son un poco extravertidas, no toleran la ambigüedad y no exculpan a los demás ni a la sociedad por sus fracasos. El cuarto factor tiene un valor propio de 1,48 (9,24% de varianza total explicada) y se encuentra definido por tres de los cinco factores de los cinco grandes: apertura a la experiencia, suspicacia (que conlleva una acentuada responsabilidad en el desempeño de tareas) y extraversión. Además, aparecen indicios de intolerancia de la ambigüedad y falta de miedos de enfermedades, heridas y sangre. Serían marcadores de la persona trabajadora, cumplidora y responsable, abierta a los demás y a las nuevas experiencias y con facilidad para las relaciones personales, con cierta intolerancia de la ambigüedad. El quinto factor posee un valor propio de 1,2 (un 7,44% de varianza total explicada) y parece claramente un factor de hostilidad manifiesta. Dos variables lo definen con claridad: la malevolencia y el rencor (0,84) Y el rechazo de cordialidad (-0,81). El sexto factor posee un valor propio de 1,05 (6,54% de varianza total explicada) y parece factor complejo en el que a la vez se tiene una confianza en el ser

humano y se defiende un trato duro con los demás. El análisis factorial muestra con bastante claridad que los miedos formarían un sistema funcional que es bastante independiente de los factores de personalidad medidos en este estudio. Las relaciones, cuando aparecen, se dan con neuroticismo y en un sentido distinto al esperado. Por otro lado, los cinco grandes parecen ser factores independientes entre sí y las relaciones que se dan entre ellos tienen sentido psicológico. Contracontrol e intolerancia de la ambigüedad forman un patrón común de relaciones, del mismo modo que cordialidad lleva consigo un rechazo de malevolencia y rencor y dos de los tres factores de hostilidad ofrecen una relación negativa.

Por lo que se refiere a los resultados, lo primero que hay que señalar es que el análisis factorial sobre 100 elementos de miedos comunes da lugar a una estructura factorial robusta de cuatro factores, con una consistencia interna satisfactoria y que hacen sentido psicológico. Estos factores se mantienen estables en un rango de edad de 17 a 65 años al menos, en ambos géneros. En lo que se refiere a las puntuaciones en cada grupo de edad, los hombres tienden a presentar una puntuación mayor que las mujeres, aunque estas diferencias no son siempre estadísticamente significativas (en la mitad aproximadamente de las comparaciones tan sólo y además, concentradas en algún factor más que en otro). Por otro lado, el análisis factorial ha arrojado una estructura factorial distinta para cada género y las diferencias básicamente se sitúan en la relevancia y estructuración de los miedos sociales.

Un primer resultado que llama la atención por lo novedoso es el que se refiere a las mayores puntuaciones (a veces con diferencias estadísticamente significativas y otras veces no) que se han obtenido, en general, y en los grupos de edad, de los hombres respecto a las mujeres. En niños (Pelechano, 1981, 1984) con el mismo instrumento los resultados eran los opuestos. Una explicación posible de este fenómeno ya fue apuntada en aquellas publicaciones: por aprendizaje cultural, los hombres (entonces) estaban más presionados a no manifestar miedo (era considerado síntoma de debilidad) y ello formaría parte del estereotipo social según el cual el hombre debe expresar poco sus emociones y sentimientos, frente a lo deseable en el caso de las mujeres. No se trata de que los hombres antes fueran menos miedosos que las mujeres y ahora no, sino que antes estaba menos permitido expresar emociones (entre ellas el miedo) en los hombres que en las mujeres. Uno de los efectos que ha podido traer consigo el movimiento de liberación de la mujer, y las reiteradas peticiones para que los hombres expresen sus sentimientos y emociones ha podido ayudar a una inversión del fenómeno y, en nuestros días, el hombre es animado a expresar emociones y, a la vez, la mujer, a controlar su expresión. Este mismo fenómeno es el que explicaría los cambios en la estructura factorial de los miedos en hombres y en mujeres.

Un segundo tipo de reflexión se relaciona con las diferencias aducidas al principio entre miedo y ansiedad. En la medida en que neuroticismo, tal y como se ha evaluado, fuera un marcador de vulnerabilidad a la ansiedad, ésta se presenta no solamente como independiente de los factores de miedos sino con una relación negativa, lo que abundaría en la diferenciación entre miedos y ansiedad en un sentido similar al defendido por Barlow (2002).

Sin embargo, en la medida en que «neuroticismo» tal y como se ha evaluado aquí no tenga que ver directamente con ansiedad sino con un aspecto, procesual o dinámicamente muy anterior a la ansiedad clínica, se podrá seguir manteniendo que los miedos generalizados se transforman en ansiedad y que en esa transformación, las escalas de neuroticismo que se encuentran más cerca de la sintomatología y acepción clínica, ofrecerían un panorama distinto:

Con los resultados actuales no se puede decidir sobre esta cuestión. De todos los factores de personalidad, aparte del neuroticismo, solamente se encuentran de ciertos indicios relacionales de los miedos con extraversión (miedo social). A su vez, la extraversión y más decididamente, la apertura a la experiencia y la suspicacia parecen buenos antídotos para el miedo a enfermedades, heridas y sangre. Los procesos por los cuales esto sucede distan mucho de estar claros, aunque resulta un aspecto prometedor de posibles aplicaciones en el tratamiento de fobias.

Por último, se establecen algunas limitaciones serias que tiene este trabajo: en primer lugar, que se trata de datos transversales y la presunción de tendencias simples y lineales con este tipo de datos es problemática. Sin embargo, en ausencia de datos longitudinales y de varias generaciones, los actuales pueden apuntar a estudios más complejos en los que se confirmen estos resultados.

3.3.2. *Inteligencia Emocional*

Se comienza considerando estudios que contemplan la disposición de la IE de manera única, sin considerar su relación con otra variable. El primer trabajo a analizar es el desarrollado por Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, (2012). En este trabajo se plantea la idea de si existen diferencias en IE en función del sexo. Tradicionalmente, se ha considerado que las mujeres son más inteligentes emocionalmente que los hombres: No obstante, en este trabajo se determina que la edad interacciona de manera evidente en la relación entre IE y sexo. Dicho de otra manera, las diferencias de sexo inicialmente halladas en IE quedan mediadas totalmente por la edad en las ramas facilitación y comprensión, el área estratégica y la puntuación total y, de forma parcial en manejo emocional. Estos datos sugieren que es necesario

ser cautelosos a la hora de concluir que el sexo es determinante en la IE (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, 2012, pp. 77-78).

La revisión de la literatura sobre emociones realizada por estos autores (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, 2012) da una idea inicial clara: las capacidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino. Así aparecen múltiples experiencias en las que, tanto para emociones positivas, como para negativas (como se ha mostrado ampliamente en el caso del miedo en Burnham, Hooper 2008; Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011; Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández, y Quiles, 2003; Gullone y King 1992, 1993 y 1997; Burnham y Gullone, 1997; Lane y Gullone, 1999; Burnham, 2007; Matesanz, 2006 y Perkins, Kemp y Corr, 2007) el sexo femenino tiene puntuaciones más elevadas (significativamente) que el masculino, lo que no hace otra cosa que alimentar el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones (Grewal y Salovey, 2005). Para explicar estas diferencias, se ofrecen dos hipótesis distintas. La primera, basada en diferencias biológicas, desde donde se propone que la bioquímica de las mujeres está mejor preparada para considerar las emociones, mientras que los varones estarían más capacitados para la supervivencia. De acuerdo con estas ideas, ciertas áreas del cerebro dedicadas a las emociones, son más grandes en las mujeres que en los hombres (Gur, Gunning-Dixon, Bilker, y Gur, 2002 y Baron-Cohen, 2003). Las explicaciones centradas en factores sociales (a las que concedemos una gran importancia, sin desmerecer las diferencias biológicas entre hombres y mujeres) indican que hombres y mujeres reciben patrones educativos diferenciales. En el caso de las emociones, se insta a los varones a minimizar y reprimir muchas de ellas, como la tristeza, la culpa o el miedo (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, y Latorre, 2008). Por su parte, las experiencias de Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, (2001) demuestran que las mujeres pasan más tiempo al día en contacto con el mundo emocional y se preocupan más por el mantenimiento de un tono positivo en sus emociones y las de los demás, para prevenir el deterioro de las relaciones interpersonales (Nolen-Hoeksema y Jackson, 2001). Tanto las explicaciones biológicas como las basadas en factores sociales, dan soporte teórico a numerosos estudios sobre emociones, en los que se observa un mayor repertorio emocional por parte de las mujeres. En este tipo de estudios se llega a la conclusión, por tanto, de que las mujeres expresan emociones (tanto positivas como negativa) en mayor medida y más frecuentemente, tienen mayores competencias interpersonales y son más aceptadas socialmente que los varones (Ciarrochi, Hynes, y Crittenden, 2005 y Hall y Mast, 2008). Como resultado de todo esto, la comunidad científica y el público en general, consideran que, desde edades muy tempranas, las

mujeres son más emocionales que los varones (Feldman-Barrett, Lane, Sechrest y Schwartz, 2000).

Considerando lo expuesto anteriormente, la investigación desempeñada por Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, (2012) pretende analizar las diferencias (si aparecen) entre sexos, considerando otras variables sociodemográficas importantes. Así pues, el objetivo fundamental de este trabajo consiste en mejorar la literatura relacionada con las diferencias emocionales entre hombres y mujeres a nivel de IE, considerando la variable edad. Para cumplir este objetivo central, los autores (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, 2012) contaron con una muestra compuesta por un total de 559 participantes. De ellos, 170 eran hombres y 389 mujeres. Sus edades estaban comprendidas entre los 19 y los 76 años ($M= 34.9$, $SD= 14.7$). El 53% de los participantes eran estudiantes universitarios y el 47% restante estaba compuesto por una muestra de adultos. Todos los participantes contestaron a tests on-line de manera voluntaria y de manera anónima a través de la web de la Universidad de Málaga. Como instrumento de evaluación de la IE se empleó el MSCEIT V.2.0 (Mayer, Salovey, y Caruso, 2002 y Extremera y Fernández-Berrocal, 2009), traducido al castellano (sus propiedades psicométricas son idénticas al instrumento original). En general, el MSCEIT tiene puntuaciones de tres niveles: la puntuación total de IE, las puntuaciones de dos áreas diferentes (la inteligencia emocional experiencial y la estratégica) y finalmente, los factores en los que se divide (cuatro ramas) que son Percepción emocional, Facilitación emocional, Comprensión emocional y Manejo emocional.

Los resultados que aparecen en la siguiente tabla (en la próxima página), reflejan la fiabilidad de cada una de las puntuaciones descritas en el apartado anterior para el MSCEIT, así como los resultados de la estadística descriptiva. La consistencia interna fue muy buena para el total de Inteligencia Emocional, el área de inteligencia emocional experiencial y el área de inteligencia emocional estratégica. También fue bastante adecuada para las cuatro ramas, excepto por la baja consistencia obtenida para la rama de Facilitación emocional. Por otro lado, se llevaron a cabo análisis de varianza múltiples (MANOVA). Estas pruebas permitieron comparar las puntuaciones medias entre hombres y mujeres. En este sentido, la variable sexo actúa como independiente. El resultado multivariable fue significativo para la variable sexo ($\text{Lambda } [4, 554]= 5.39$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$), e indica que el sexo constituía el 4% de la varianza. Por su parte, la prueba F mostró diferencias significativas entre hombres y mujeres para Facilitación emocional ($F[1, 557]= 6.953$, $p = .009$, $\eta^2 = .01$), Comprensión emocional ($F[1, 557]= 10.99$, $p = .001$, $\eta^2 = .02$), Manejo emocional ($F[1, 557]= 19.60$, $p < .0001$, $\eta^2 = .03$) y las puntuaciones totales ($F[1, 557]= 12.51$, $p < .0001$, $\eta^2 = .02$). En todos los casos, las mujeres

reflejaron puntuaciones superiores. Después de estos resultados, se realizó un segundo MANOVA para comparar las medias de hombres y mujeres, controlando a los participantes en función de la edad. La variable sexo con la variable edad (covariables) actuaron como variable independiente. Los resultados, en esta ocasión, no fueron significativos para el sexo (Lambda [4, 553]= 1.634, $p = .164$, $\eta^2 = .01$), sin embargo sí lo fue para la edad (4, 553]= 20.172, $p < .0001$, $\eta^2 = .13$). Esta variable representó el 13% de la varianza en IE. La prueba F mostró diferencias entre hombres y mujeres exclusivamente en Manejo emocional (F [1, 556]= 5.528, $p = .019$, $\eta^2 = .01$).

Tabla 3.3.2.1. Fiabilidad del MSCEIT en Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, (2012)

Puntuaciones	α Cronbach	Total			Hombres			Mujeres			Diferencia
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	
Percepción emocional	.89	559	100	14.34	170	99.17	14.35	389	100.3	14.34	.001
Facilitación emocional,	.69	559	100	14.05	170	97.59	14.34	389	101.0	14.36	.01
Comprensión emocional	.78	559	100	14.34	170	97.35	15.38	389	101.1	13.72	.02
Manejo emocional	.76	559	100	14.34	170	96.55	15.19	389	101.5	13.70	.03
Experiencial	.90	559	100	14.34	170	98.15	14.07	389	100.8	14.40	.01
Estratégica	.84	559	100	14.34	170	96.28	14.85	389	101.6	13.82	.03
Puntuaciones Totales	.92	559	100	14.34	170	96.80	14.38	389	101.4	14.11	.02

Teniendo en cuenta los resultados en la investigación mencionada (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, 2012) se puede decir que, a pesar de que en estudios previos llegaban a la conclusión de que el sexo femenino alcanzaba resultados superiores en las puntuaciones de IE que el masculino (Day y Carroll, 2004; Lumley, Gustavson, Partridge y Labouvie-Vief, 2005 y Palmer, Gignac, Monocha y Stough, 2005) al igual que muestran los resultados iniciales en este trabajo (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, 2012), podemos considerar que las diferencias, en función de esta variable, está mediatizada por otras sociodemográficas (como en este caso se ha demostrado con la edad). Podemos llegar a esta conclusión tras comprobar cómo las diferencias entre sexos desaparecieron cuando la variable edad era controlada, exceptuando la rama del Manejo emocional. Así, en diferentes estudios se mostraban mayores puntuaciones en las mujeres para IE, sólo porque se habían analizado las relaciones entre sexo y edad de manera parcial. Mientras que en determinados trabajos se han

hecho hipótesis sobre esta relación (Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000), otros consideran el género como una variable secundaria (Candela et al., 2001). Esto es un problema, debido a que, desde el punto de vista psicológico, el sexo no tiene incidencia en la IE de manera independiente a otras variables sociodemográficas (como es la edad). Por esto, el sexo siempre opera en relación con otras variables (McIntyre y Edwards, 2009). Es por esto por lo que el trabajo analizado (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, 2012) tiene tanta relevancia, debido a que la inclusión de la variable género como mediadora nos da una visión más completa de la manera en la que el sexo se relaciona con la IE. De esta manera, el sexo puede influir, sin embargo al estar mediatizado por la edad, esta influencia decrece o incluso desaparece. Por otro lado, además de la edad, otros factores sociodemográficos como por ejemplo la cultura y el nivel socioeconómico (algo importante en la investigación que tenemos la intención de desarrollar) deberían ser explorados para clarificar la manera en la que el género influye en la IE y huir de estereotipos e ideas preconcebidas. Ante esta idea, Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012) desarrollan su investigación, considerando que “la mayoría de los estudios sobre género e Inteligencia Emocional (IE) se han centrado en analizar diferencias en función del sexo y han mostrado resultados contradictorios”. Por eso, “con objeto de formular nuevas propuestas de análisis en este ámbito de estudio, el presente trabajo examina el efecto de la identidad de género sobre la IE”. De esta manera, da respuesta a lo demandado por Fernández-Berrocal et al. (2012), ya que “a partir de tales resultados, se pone de manifiesto la necesidad de ir más allá del enfoque de las diferencias sexuales en IE y de promover referentes de identidad de género menos estereotipados” (Gartzía et al., p. 567).

Estos autores, de nuevo parten de la premisa manifestada por diferentes autores relacionada con que las puntuaciones de IE son superiores en las mujeres. Esto es así para los trabajos en los que la IE se evalúa a partir de modelos que la analizan como un conjunto de habilidades cognitivas (basados en la aplicación de tests estandarizados tipo MSCEIT). Sin embargo, los resultados se vuelven contradictorios (Brackett y Salovey, 2006) en el momento en el que se emplean los modelos que operacionalizan la IE como un conjunto de competencias emocionales analizadas mediante medidas autopercebidas, ya que no aparecen discrepancias tan marcadas entre sexos diferentes. En este tipo de estudios no se encuentran diferencias en las puntuaciones generales de IE, a pesar de que aparecen en algunos de los factores que la integran (Bar-On, 2006). Estas diferencias han de ser comentadas, ya que las conclusiones que se puedan sacar de este trabajo, pueden tener un sentido u otro en función del enfoque que se utilice para medir la IE. En este sentido, se contemplan los dos enfoques principales para la medida de la IE. Dos áreas de investigación psicológica informan sobre la conceptualización de la IE. La primera

de las concepciones se refiere a cómo las emociones y el pensamiento interactúan, a pesar de que el campo emocional y el campo cognitivo han estado tradicionalmente en clara oposición. Las emociones influyen en el funcionamiento cognitivo, incluyendo la memoria, la atención y la toma de decisiones y en consecuencia, la teoría de la IE desde este enfoque postularía que el valor de la información de las emociones puede hacer pensar de manera más inteligente. Mayer, Salovey y Caruso (2000) consideran el modelo de capacidad descrito anteriormente a partir de un conjunto de habilidades mentales que pueden ser evaluadas con las pruebas de rendimiento. Para ello confeccionaron el cuestionario estandarizado MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Por el contrario, los modelos percibidos (autopercepción de la IE) se basan principalmente en la popular concepción de la IE de Goleman, (1996 y 1998), incluyendo tres clases de construcciones: las habilidades de percepción emocional, las competencias y los rasgos de personalidad. Los defensores de este enfoque generalmente utilizan inventarios de autoinforme para medir la IE (Petrides y Furnham, 2003). Dos de los inventarios de autoinforme más utilizados son el Emotion Quotient Inventory (Bar-On, 1997) y el Self-Report EI Test (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998).

De esta manera, diferentes trabajos proponen el análisis de variables relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles (Brackett y Salovey, 2006) o lo que es lo mismo, en función de la identidad de género. Teniendo en cuenta la concepción de Parsons y Bales, (1955) que entienden que la identidad de género debe ser entendida como la identificación con rasgos estereotípicamente masculinos (instrumentales) y rasgos estereotípicamente femeninos (expresivos), ésta estaría directamente relacionada con la socialización diferencial de mujeres y hombres y sería una de las variables que determinan en mayor medida la forma de pensar, comportarse y sentir de ambos grupos. De esta manera, la identidad de género podría ayudar a explicar las diferencias sexuales en IE, por lo que los autores del trabajo analizado (Gartzía et al., 2012) se proponen llevarlo a cabo y por eso analizan ambos tipos de rasgos: la expresividad incluye rasgos femeninos directamente relacionados con la IE, tales como la sociabilidad, la atención a las necesidades de los demás, la sensibilidad o la empatía. Por su parte, la instrumentalidad incluye rasgos estereotípicamente masculinos como la independencia, la asertividad, la alta orientación a la tarea o la ambición. Así, una de las causas fundamentales de que las mujeres presenten mayores puntuaciones en IE que los hombres podría ser su mayor aceptación de rasgos de identidad estereotípicamente femeninos (expresivos).

En este trabajo (Gartzía et al., 2012) colaboraron 338 trabajadores pertenecientes a veinte empresas. De ellas, diez eran del sector industrial, mientras que otras diez correspondían

del sector servicios. La muestra estaba integrada por un 69.2 % de varones, siendo el restante 32.8% mujeres. Las edades estaban comprendidas entre los 19 y los 64 años. La media de edad de los participantes fue de 38.34 años, encontrándose una desviación típica de 9.13. En función de su nivel de estudios se dividían entre un 45.6 % de licenciados, un 19.3% de diplomados, mientras que el 21% poseían un grado superior de FP. El 53 % de los participantes ocupaba algún puesto de supervisión en la empresa para la que trabajaba. Todos los participantes respondieron a una serie de cuestionarios que incluían la medición de la identidad de género y la IE. Como instrumento de evaluación se emplearon los siguientes: una versión del Bem Sex Role Inventory (BSRI; Bem, 1974) adaptada al castellano (Echebarría y Pinedo, 1997) se utilizó para la evaluación de la identidad de género, a través del grado de identificación con rasgos expresivos (femeninos) o instrumentales (masculinos). Esta versión incluía 7 ítems para la escala de expresividad, con una fiabilidad de $\alpha=0.77$, medida por la prueba alpha de Cronbach, y 13 ítems para la escala de instrumentalidad $\alpha=0.74$. Para la evaluación de la identidad de género también se utilizaron los factores de expresividad (fiabilidad de $\alpha=0.82$) e instrumentalidad (α de Cronbach=0.85), cada uno de ellos compuesto por 8 ítems del Personal Attributes Questionnaire (PAQ; Spence y Helmreich, 1978), compuesto por 24 ítems en los que se debe indicar el grado de identificación con rasgos instrumentales, expresivos e instrumentalidad-expresividad. Considerando la coherencia interna observada entre ambos instrumentos y las limitaciones que presentan, se unificaron los ítems de ambos. Lo que permitió la integración de dos factores: expresividad (con un alpha de Cronbach de $\alpha=0.87$; 7 ítems del BSRI y 10 del PAQ) e instrumentalidad ($\alpha=0.84$; 12 ítems del BSRI y 5 del PAQ). Estos dieron una varianza explicada del 55%. Por su parte, para la IE, se emplearon el MSCEIT como medida de habilidad y el TMMS como medida de autopercepción. El primero, (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2000) es un instrumento de medida de la IE basado en cuatro ramas de IE: Percepción, Facilitación, Comprensión y Manejo emocional. Para la evaluación de esta habilidad, el cuestionario incluye 8 subescalas, 2 por rama. Por cuestiones de tiempo (los trabajadores contestaban durante su horario laboral) se empleó sólo la rama de Manejo emocional. Esta da una fiabilidad de $\alpha=0.83$ e incluye las subescalas de manejo de las emociones propias y de manejo de las emociones ajenas. Por otra parte, se utilizó una versión reducida y adaptada al castellano del Trait Meta Mood Scale (TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) que también evalúa la IE, sólo que de manera autoinformada. Presenta las dimensiones de Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. Cada una de las dimensiones incluye cuatro ítems. Su estructura factorial conserva las dimensiones originales y muestra índices de consistencia interna adecuados ($\alpha=0.86$).

Los resultados presentados en el trabajo (Gartzía et al., 2012) comienzan con un análisis de comparación de medias de los resultados reflejados por hombres y mujeres tanto para la identidad de género como para la IE. En este sentido se observan diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de expresividad, manejo de emociones propias y manejo de las emociones ajenas. En todos los casos, las mujeres muestran puntuaciones superiores a los hombres. Estos datos muestran que las mujeres se aproximarían más que los hombres a los rasgos de identidad expresivos asociados a las competencias de IE. Los resultados de este primer análisis lo podemos observar en la próxima tabla.

Tabla 3.3.2.2. Puntuaciones IE por sexo en Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012)

<i>Variables</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>		<i>t</i>	<i>d</i>
	M	SD	M	SD		
Atención Emocional	3.81	0.74	3.77	0.82	0.39	0.07
Claridad Emocional	4.20	0.64	4.04	0.70	1.86	0.24
Reparación Emocional	4.03	0.78	4.14	0.78	-1.18	0.14
Regulación Emociones Propias	93.98	9.74	89.07	9.08	4.09**	0.52
Regulación Emociones Ajenas	94.85	11.45	89.79	11.01	3.51**	0.45
Expresividad	4.68	0.54	4.43	0.51	4.01**	0.48
Instrumentalidad	4.21	0.51	4.17	0.50	0.81	0.11

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$.

También se observó una correlación estadísticamente significativa en regulación de las emociones ajenas, en función de la variable sociodemográfica edad. En este sentido, podemos contemplar que, a mayor edad, menor habilidad para ayudar a otras personas y manejar sus estados emocionales. Para contemplar si la expresividad mediaba en la relación entre el sexo y la IE se llevaron a cabo regresiones sólo en las dimensiones de IE medidas con el MSCEIT. En primer lugar se comenzó comprobando el efecto de la variable sexo sobre la regulación de las emociones propias, algo que se confirmó ($\beta = -4.90$; $ES = 1.20$, $p \leq .01$). Se continuó confirmando la relación entre el sexo y expresividad ($\beta = -0.25$, $ES = 0.06$, $p \leq .01$), para terminar con los resultados de que la expresividad permite predecir la regulación de las emociones propias ($\beta = 2.83$, $ES = 1.07$, $p \leq .01$). Por su parte, la prueba de Sobel para la disminución de la β fue estadísticamente significativa ($z = 2.23$, $p \leq .05$) indica que la mediación es parcial. Por otra parte, para examinar si la expresividad mediaba la relación entre el sexo y la regulación de las emociones ajenas, se llevó a cabo un nuevo análisis de regresión. La expresividad predecía la regulación de las emociones ajenas ($\beta = 3.20$, $ES = 1.29$, $p \leq .05$). La prueba de Sobel fue

significativa ($z = 2.13$, $p \leq .05$), confirmando así el papel mediador de la expresividad en la regulación de las emociones ajenas de manera parcial.

De esta forma, los resultados en el presente estudio (Gartzia et al., 2012) muestran cómo dichas diferencias, encontradas entre hombres y mujeres, se deben, al menos de manera parcial, a la mayor identificación por parte de las mujeres con rasgos expresivos (vinculados al sexo femenino). Dichos rasgos, estarían más asociados a las competencias de IE, actuando como mediadores. Algo sorprendente parece la relación negativa encontrada entre la edad y uno de los factores integrantes de la IE (regulación de las emociones ajenas), ya que parece que estas habilidades se deben desarrollar con el paso del tiempo. Esto se puede comprobar en el estudio de Márquez-González, Izal, Montorio y Losada (2008) en el que se comprueba que son las personas de mayor edad las que demuestran mayores habilidades de regulación emocional. Por otro lado, para los instrumentos de autopercepción no se han encontrado diferencias significativas entre ambos sexos a nivel de IE. Se puede concluir diciendo que la identidad de género es un factor (uno más de los diferentes que pueden estar interactuando) que justificaría las diferencias encontradas entre hombres y mujeres a nivel de IE.

Por otra parte, haremos alusión a estudios en los que se pretende establecer la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y el rendimiento académico. En esta línea, tendremos en cuenta la investigación desarrollada por MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011), en el que se estudia la relación entre inteligencia emocional, estilos de afrontamiento y rendimiento académico.

Para ello se realizaron medidas en dos grupos diferentes, utilizando como instrumento el MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test 2.0) (Mayer, Salovey y Caruso, 2009). En ambos casos se mostró la relación entre la inteligencia emocional y el estilo de afrontamiento con el rendimiento. Un resumen de esta investigación se comenta a continuación.

En el apartado de los participantes que intervinieron en la investigación se ha de decir que, en el primer estudio se cogió una muestra de 159 alumnos (77 hombres y 82 mujeres) del US “Community College”, con una media de edad cercana a los 20 años ($M = 23.43$, $DT = 8.11$, Rango = 17–56). La muestra procedía de 5 “Community Colleges” de Oklahoma, Georgia, Michigan, Nebraska, y Colorado. En este estudio los sujetos se autoidentificaron como pertenecientes a diferentes etnias. 102 Caucásico, 19 Afro-Americano, 20 Hispano, 8 Asiático y el resto pertenecientes a otros grupos étnicos minoritarios. Cada participante recibió 120\$ como compensación por su participación.

Con respecto a los instrumentos para la medida de la IE se empleó el MSCEIT 2.0 (Mayer, Salovey, y Caruso Emotional Intelligence Test versión 2.0) (Mayer et al., 2009).

Concretamente, se utilizó la versión en línea de este test. Por otro lado, para la evaluación del estilo de afrontamiento, se utilizó el “Coping with School Situations (CWSS)”, de MacCann, Lipnevich, Burrus, y Roberts (2009). Para el rendimiento académico se emplearon las calificaciones de los estudiantes en diferentes materias.

Una vez establecidas las bases de la investigación se ofrecen los resultados. En primer lugar se comentan los relacionados con la estadística descriptiva y las correlaciones entre variables. En este sentido, la tabla que aparece a continuación refleja las medias y las desviaciones típicas de cada una de las medidas, así como las correlaciones entre las diferentes medidas.

Tabla 3.3.2.3. Correlaciones en MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011) a

Variable	Descriptive statistics			Correlations							
	Mean	SD	α	1	2	3	4	5	6	7	
1. MSCEIT Perception	.49	.13	.91								
2. MSCEIT Facilitation	.39	.13	.87	.68**							
3. MSCEIT Understanding	.41	.13	.89	.54**	.78**						
4. MSCEIT Management	.32	.12	.91	.48**	.64**	.72**					
5. Problem-focused coping	27.43	4.67	.72	.12	.15	.08	.22**				
6. Emotion-focused coping	16.47	4.53	.68	-.22**	-.36**	-.36**	-.32**	-.12			
7. Avoidant coping	21.74	5.57	.85	-.07	-.26**	-.25**	-.26**	-.24**	.58**		
8. GPA	3.22	0.51	-	.22**	.39**	.37**	.44**	.35**	-.24**	-.19*	

En este sentido, en consonancia con la hipótesis de partida de los autores (MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts, 2011), cada uno de los ámbitos evaluados, en relación con la inteligencia emocional, predecían las calificaciones del alumnado. Sin embargo, sus expectativas con respecto a que la Comprensión Emocional (como parte de las subescalas que componen el test) mostraría una fuerte relación con el rendimiento no se vieron probadas. Por otro lado, como se planteaba en la hipótesis, las calificaciones (rendimiento) mostraban una menor relación con el factor de Percepción Emocional, que con el resto de ellos. Estas diferencias resultaron significativas para la Facilitación y Manejo Emocional en comparación con la Percepción Emocional ($p < .05$), utilizando la comparación por pares por el procedimiento de Cohen y Cohen's (1983). No fueron significativas, sin embargo, para la comparación entre comprensión emocional y percepción emocional. Por otro lado, se comprobó que el estilo de afrontamiento funciona como mediador entre la IE y las calificaciones. Para las cuatro ramas de la IE evaluadas en el test, se comprobó que la relación entre IE y rendimiento académico estaba mediatizada por tres variables de afrontamiento medidas por el test empleado, tal y como se muestra en la tabla que aparece en la página siguiente. Para calcular las diferentes estimaciones se recurrió al programa SPSS.

Los resultados del primer estudio mostraron que el afrontamiento está más fuertemente relacionado con la rama de Manejo Emocional de la IE (los tres mecanismos de afrontamiento

mostraron relaciones estadísticamente significativas) y menos con la rama de Percepción Emocional (que sólo resultó significativa para un único mecanismo de afrontamiento). En cualquier caso, la IE está claramente relacionada con el rendimiento académico. Esta relación es más débil para la Percepción Emocional que para el resto de ramas evaluadas por el test.

En un segundo estudio realizado por los autores (MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts, 2011) se centraron específicamente en la rama de Manejo Emocional, examinando si el efecto es generalizable a las diferentes poblaciones utilizando un instrumento diferente para la evaluación del Manejo Emocional.

Tabla 3.3.2.4. Relaciones entre IE y rendimiento en MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011) b

Variable	Point estimate	Product of coefficients (z)	Bootstrapping (95% CI, bias corrected)	
			Lower limit	Upper limit
<i>MSCEIT Perception</i>				
Problem-focused	.037	1.434	-.010	.100
Emotion-focused	.030	1.381	-.002	.095
Avoidant	.001	0.197	-.009	.029
Total	.068	2.025*	.008	.156
<i>MSCEIT Facilitation</i>				
Problem-focused	.044	1.705	-.000	.108
Emotion-focused	.067	1.149	-.023	.112
Avoidant	-.005	-0.208	-.050	.036
Total	.076	2.040*	.010	.161
<i>MSCEIT Understanding</i>				
Problem-focused	.024	0.939	-.029	.084
Emotion-focused	.031	0.993	-.025	.107
Avoidant	-.006	-0.277	-.045	.035
Total	.049	1.326	-.018	.129
<i>MSCEIT Management</i>				
Problem-focused	.056	2.257*	.017	.127
Emotion-focused	.030	1.104	-.016	.103
Avoidant	-.007	-0.335	-.050	.029
Total	.081	2.364*	.022	.161

En este sentido, si el primer trabajo demostraba que el Manejo Emocional era un predictor del rendimiento académico, lo hacía estando mediatizado por un estilo de afrontamiento concreto. El segundo pretendía demostrar si esos hallazgos encontrados se encontrarían también en una muestra diferente, estudiantes de institutos, utilizando un cuestionario diferente para la recogida de la información. En este sentido, para el segundo estudio, se empleó el Test Situacional de Manejo Emocional para jóvenes (STEM-Y; MacCann, Wang, Matthews, y Roberts, 2010). Así, este estudio examina, de manera específica, la relación entre el Manejo Emocional y el rendimiento académico.

Los participantes, en este segundo estudio, fueron 383 alumnos de instituto (49% chicas) procedentes de 5 puntos diferentes de Estados Unidos (Atlanta, Chicago, Denver, Fort Lee, y Los Ángeles). Este estudio es parte de una investigación longitudinal, que pretende hacer un rastreo de las variables no cognitivas que tienen importancia en el paso de los institutos a la universidad (Liu, Rijmen, MacCann, y Roberts, 2009; MacCann Wang, Matthews, y Roberts, 2010). Con respecto a las edades estaban entre los 12 y los 15 años de edad y los participantes se identificaron como pertenecientes a etnias Caucásica, Afro-Americana, Hispana y otras etnias minoritarias. Cada uno de estos participantes recibió 150\$ como compensación por su tiempo empleado en la realización de los tests.

De idéntica manera que en el caso anterior, los resultados de estadística descriptiva así como de las correlaciones de las variables se reflejan en la tabla que aparece a continuación. Del mismo modo que en el estudio 1, los resultados reflejan que el Manejo Emocional se relacionaba, de manera positiva, con el rendimiento académico y un estilo de afrontamiento (centrado en el problema), mientras que la relación era negativa para otro de los estilos (centrado en la emoción). Esto contrastaba con los resultados del primer estudio, donde el Manejo Emocional se relacionaba más fuertemente con este estilo de afrontamiento. Como en el estudio 1 se utilizó el programa SPSS para calcular los coeficientes.

Tabla 3.3.2.5. Correlaciones entre variables en MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011) c

Variable	Descriptive statistics			Correlations			
	Mean	SD	α	1	2	3	4
1. Management (STEM-Y)	42.49	4.56	.69				
2. Problem-focused coping	25.53	5.99	.88	.37**			
3. Emotion-focused coping	21.62	6.40	.83	-.20**	.06		
4. Avoidant coping	21.35	7.54	.90	-.10	.20**	.40**	
5. GPAz	-	-	-	.28**	.36**	-.13**	-.14**

El segundo estudio consultado sirvió para replicar los hallazgos del anterior. El Manejo Emocional se relacionaba directamente con el rendimiento académico. Esta relación siguió apareciendo, a pesar de emplear dos cuestionarios de evaluación diferentes. En este sentido, otras investigaciones han reflejado estas relaciones entre la IE y el rendimiento académico, utilizando diferentes cuestionarios de evaluación, como se demuestra en otros trabajos analizados (Barchard, 2003; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, y Stough, 2008; Parker, Creque, Barnhart, Irons Harris, Majeski y Wood, 2004). Esto demuestra que existe una

conexión entre IE y rendimiento que se puede generalizar a través de múltiples instrumentos de evaluación: Estudiantes con niveles más altos de IE tienden a obtener resultados académicos más altos.

Los resultados de los dos estudios reflejaron que el Manejo Emocional sería el predictor más importante para determinar el rendimiento académico, más que las tres otras ramas evaluadas en el MSCEIT. Además, parece claro que el estilo de afrontamiento es un elemento que mediatiza esta relación. Estos resultados tienen una importante implicación (o deberían) para la determinación de las políticas educativas desarrolladas, particularmente, las relacionadas con las intervenciones sociales y emocionales.

Resultados muy similares se han obtenido en nuestro país, con lo que se podría generalizar este efecto, tal y como se ha dicho en el caso anterior. En este sentido, tenemos en cuenta la investigación desarrollada por Otero, Martín, León, y Vicente (2009). Estos autores consideran que la evaluación de la Inteligencia Emocional, es importante porque predice algunos aspectos del éxito académico, definido como éxito académico o estatus ocupacional. La inteligencia general a menudo explica entre el 10 y el 20% de tal éxito, dejando entre un 80 o 90% para que sea explicado por otros factores. Por tanto, hay un cierto margen para que la Inteligencia Emocional pueda predecir un porcentaje de tal logro. Se entiende pues, que los individuos más emocionalmente inteligentes pueden triunfar en sus estudios y trabajos con más facilidad.

En este sentido, tendremos en cuenta la investigación desarrollada por estos autores (Otero, et al., 2009). Con el análisis de este estudio se pretende confirmar las predicciones sobre las relaciones entre la IE y el rendimiento académico. Este estudio presenta características diferentes con relación a otras investigaciones que analizan la misma temática.

En primer lugar, la muestra que se empleó fue de secundaria. En este sentido, los autores coinciden con la opinión de Pena y Repetto (2008), para los cuáles las muestras más deseables en el estudio de la IE son las de secundaria, pues presentan mayor heterogeneidad en cuanto al desarrollo de las habilidades en la IE que las muestras de estudiantes universitarios. La mayoría de las investigaciones se han centrado en 3º y 4º de la ESO. Sin embargo, ésta se ha centrado en estudiantes de 1º y 2º curso.

En segundo lugar, se utilizó para evaluar la IE medidas de autoinforme, concretamente el TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) por otro lado las investigaciones que utilizan medidas de autoinforme lo hacen, sobre todo, con muestras universitarias. En tercer lugar, para evaluar el rendimiento académico los autores (Otero, et al., 2009) emplearon no sólo medidas globales como la nota media y el número de suspensos,

también la calificación en cada una de las materias básicas de la ESO: Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Por último, debido a que existen diferencias en IE asociadas al género, consideran que las correlaciones entre el rendimiento escolar e inteligencia emocional serán diferentes entre chicos y chicas.

El sistema de elección fue de tipo aleatorio por conglomerados. Se seleccionaron al azar cuatro centros educativos de educación secundaria obligatoria de la provincia de Badajoz. La muestra se compuso de 344 alumnos que cursaban 1º y 2º de la ESO. Con relación al género, 187 alumnos son mujeres y 157 varones. La edad estaba comprendida entre los 12 y los 15 años, siendo la media de 13,08. La distribución de la muestra por edades no fue uniforme, siendo el más numeroso el grupo de 13 años y el menos el de 15.

Una vez seleccionados al azar los cuatros centros educativos, los investigadores se pusieron en contacto con los directores de los centros y los tutores de los cursos para informales del objeto de nuestro trabajo y solicitarles su colaboración. Los respectivos centros aportaron las calificaciones finales obtenidas en las diferentes materias. Posteriormente, en una misma sesión los alumnos cumplieron siguiendo los criterios de voluntariedad y anonimato el cuestionario TMMS, el tiempo invertido osciló entre 20 y 30 minutos.

En primer lugar, hemos de considerar la existencia de diferencias en inteligencia emocional según el género de los estudiantes. A continuación, para toda la muestra y el grupo de chicos y chicas presentamos las correlaciones entre inteligencia emocional con medidas globales del rendimiento académico: nota media y número de suspensos. Por último, se analizan las correlaciones entre inteligencia emocional y las puntuaciones obtenidas en las diferentes materias básicas de la ESO: Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En la tabla que se puede ver a continuación, se pueden observar las puntuaciones medias encontradas en los tres factores del TMMS en relación al género. Aunque las medias son más altas en las chicas en los tres factores, sólo se encontraron diferencias significativas en el factor “Expresar sentimientos y sentir”.

Tabla 3.3.2.6. Diferencias por sexo en Otero, Martín, León, y Vicente (2009) a

	Grupos	N	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig. (bilateral)
Expresar sentimientos y sentir (Atención)	Mujer	186	26,25	6,951	2,272	337,27	,024*
	Varón	155	24,63	6,220			
Comprender emociones (Claridad)	Mujer	186	27,61	8,093	1,232	341	,219
	Varón	155	26,63	6,453			
Regular emociones (Reparación)	Mujer	186	28,75	7,765	,271	339	,787
	Varón	155	28,54	6,530			

En la próxima tabla, aparecen las correlaciones entre inteligencia emocional y medidas globales del rendimiento como la nota media de las asignaturas básicas y el número de suspensos. Las correlaciones son muy bajas y ninguna significativa.

Tabla 3.3.2.7. Correlaciones en Otero, Martín, León, y Vicente (2009) b

		Expresar emociones	Comprender sentimientos	Regular emociones
Muestra N= 341	Nota Medias de las asignaturas	,054	,100	,061
	Número de suspensos	-,023	-,086	-,015
Chicas n=186	Nota Medias de las asignaturas	,053	,066	,115
	Número de suspensos	-,002	-,072	-,057
Chicos n=155	Nota Medias de las asignaturas	,040	,142	-,023
	Número de suspensos	-,032	-,097	,047

En la tabla que se presenta a continuación (siguiente página), se presentan los resultados de las correlaciones entre inteligencia emocional y las puntuaciones obtenidas en las cinco materias básicas de la ESO. Hemos encontrado correlaciones moderadas y significativas con todos los participantes entre IE y la calificación obtenida en las materias de Lengua e Inglés. Esta correlación directa se mantiene sólo para la asignatura de Lengua en los chicos.

Con relación a las diferencias significativas encontradas entre chicos y chicas en el factor Atención “Expresar sentimientos y sentir”, a pesar de que los resultados obtenidos con pruebas de autoinforme son confusos y no se han encontrado diferencias significativas claras, los datos coinciden con las investigaciones que han utilizado el TMMS-48 o algunas de sus versiones, constatando que las mujeres presentan una mayor atención percibida hacia sus emociones que los hombres (Bindu y Thomas, 2006; Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Tomados en su conjunto, los resultados del mencionado trabajo (Otero, et al., 2009) ponen de manifiesto que existen relaciones significativas, aunque moderadas, entre la calificación de lengua e inglés y la comprensión de los estados emocionales. Los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de comprensión de las emociones.

Tabla 3.3.2.8. Relaciones entre IE y rendimiento en Otero, Martín, León, y Vicente (2009) c

		Expresar emociones	Comprender sentimientos	Regular emociones
Muestra total N= 341	Matemáticas	,067	,083	,033
	Lengua	,067	,112*	,053
	Inglés	,094	,113*	,061
	Ciencias Sociales	,022	,044	,051
	Ciencias Naturales	-,016	,047	,052
Chicas n= 186	Matemáticas	,125	,112	,126
	Lengua	,023	,026	,056
	Inglés	,107	,119	,141
	Ciencias Sociales	-,037	-,015	,052
	Ciencias Naturales	-,008	,003	,068
Chicos n= 155	Matemáticas	-,003	,048	-,101
	Lengua	,079	,216*	,032
	Inglés	,046	,085	-,068
	Ciencias Sociales	,102	,138	,050
	Ciencias Naturales	-,029	,119	,027

Esto, les permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados sean mejores. Estos resultados coinciden con otras investigaciones que recurren a autoinformes para evaluar la IE y encuentran relaciones significativas y moderadas con el rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2006).

Los autores (Otero, et al., 2009) plantean la necesidad de encontrar explicaciones al hecho de obtener esas relaciones exclusivamente con las materias de lengua e inglés en estudios posteriores. En este sentido, se plantean cuestiones como: ¿qué aspectos comparten estas asignaturas que guarden relación con la claridad, la comprensión de las emociones?, ¿Qué tienen en común el aprendizaje de esas materias y la comprensión de emociones?, ¿Por qué no se han encontrado esas relaciones con materias más “científicas” como matemáticas y ciencias naturales?

Tampoco aparecen relaciones con medidas globales del rendimiento. Debemos tener en cuenta que la IE se evaluó con una medida de autoinforme como es el TMMS-24, es decir, cabría la posibilidad de contrastar el estudio utilizando otro tipo de medida de la IE. En este sentido, autores como Brackett y Mayer (2003), compararon distintas medidas de IE, obtenidas con distintos cuestionarios. Los resultados mostraron que las puntuaciones obtenidas con el MSCEIT correlacionaban de manera estadísticamente significativa con el rendimiento académico. En esta misma línea, Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004), encontraron en una muestra española de estudiantes de secundaria, que la IE medida con el MSCEIT aportaba más capacidad predictiva sobre el rendimiento académico que la IE evaluada con una medida de autoinforme.

También, hay que destacar, que estudios similares, como los de Gil-Olarte, Guil, Mestre, Núñez, y Guil, (2005) que han evaluado la capacidad predictiva de la IE, de la personalidad y de la IE, demostraron que solo la IE y la inteligencia general fueron las únicas variables del estudio que presentaban valor explicativo respecto al rendimiento académico, es decir, que sería factible completar el estudio valorando también otras variables y utilizando diversos instrumentos de medida. (Lozano, Lozano y Núñez, 2001; González, 2003)

Con relación al hecho de encontrar relaciones diferentes entre la IE y el rendimiento académico en chicos y chicas, los datos ponen de manifiesto correlaciones significativas en la asignatura de lengua en chicos pero no en las chicas. Sin duda alguna, la mayor capacidad emocional de las mujeres, evidenciada por numerosas investigaciones, condiciona una menor heterogeneidad en el grupo de chicas en el desarrollo de las habilidades de la IE. Por el contrario, al ser el grupo de chicos más heterogéneo, se evidenciaría con mayor claridad las relaciones entre IE y rendimiento académico en la asignatura de lengua.

Por último, los autores (Otero, et al., 2009) hacen una recomendación con respecto a la necesidad de trabajar de manera continuada las habilidades de expresión, comprensión y regulación emocional, lo que podría mejorar la atención, la motivación y en consecuencia el rendimiento académico de los alumnos. Esta sería, la consecuencia pedagógica más importante para la labor docente. Por ello, tenemos que tener en cuenta estos resultados para tratar de incluir el trabajo de IE en nuestra labor diaria y así contribuir a que nuestros alumnos mejoren la expresión, comprensión y regulación de sus estados emocionales, y en consecuencia, su éxito académico.

Siguiendo con este pensamiento, desarrollamos uno de los estudios ya mencionados, la experiencia de Pérez y Castejón (2006). En este sentido, se centran en el mundo de las emociones, dejadas de lado por muchos estudios más preocupados por la inteligencia general y por el estudio de la razón dentro de la psicología cognitiva.

En el estudio mencionado (Pérez y Castejón, 2006) la muestra total estaba compuesta por 250 estudiantes de la Escuela Politécnica Superior de Alcoy, en Alicante, dependiente de la Universidad Politécnica de Valencia (n=102; Hombres= 48 y Mujeres= 54) y de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (n=148; H=52 y M=96). El rango de edad oscilaba entre 18 y 41 años.

Los datos se recogieron durante el segundo semestre del curso en cada uno de los centros. Uno de los autores de este trabajo dio a cumplimentar las pruebas enumeradas a los estudiantes en sus respectivas aulas, en horario lectivo, concediendo a su vez el tiempo

necesario para que los sujetos pudiesen responder a cada uno de los elementos que conformaban los respectivos cuestionarios.

El diseño empleado es un tipo de diseño correlacional básico en el que se ponen en relación los resultados obtenidos en las diferentes pruebas, empleando el coeficiente de correlación lineal (r - de Pearson), estimándose en unos casos las correlaciones totales y en otros las correlaciones parciales.

El análisis de las correlaciones dentro de las variables de las subescalas de cada prueba muestra que se producen relaciones positivas moderadamente altas y estadísticamente significativas entre las subescalas de atención emocional y claridad de sentimientos ($r=.19$) del TMMS-24, así como entre claridad de sentimientos y reparación emocional ($r=.45$); mientras que no se aparece correlación significativa entre atención emocional y reparación emocional ($r=.04$).

Por otra parte, se producen correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las subescalas de la prueba. La expresión emocional correlaciona alto con la regulación emocional ($r=.50$) y con el uso de estrategias emocionales ($r=.43$), de la misma forma que la regulación emocional lo hace con el uso de estrategias ($r=.44$). Como era de esperar, todas las subescalas de la prueba tienen una correlación bastante alta con la puntuación total.

Los coeficientes de correlación entre la puntuación total de la prueba y las tres subescalas del TMMS-24 son positivos y estadísticamente significativos. Y lo mismo ocurre, con las correlaciones entre las subescalas del TMMS-24 y el SSRI Schutte, pues con excepción de la correlación entre atención emocional y regulación emocional todas las relaciones son estadísticamente significativas.

En primer lugar, destaca el hecho de que ninguno de los valores del coeficiente de correlación entre el CI y los diferentes aspectos de la inteligencia emocional de evaluados por el TMSS-24 y la puntuación total en la prueba de Schutte, llegan a ser estadísticamente significativas, encontrándose cercanas a cero. Lo mismo ocurre cuando se observan las correlaciones del cociente intelectual obtenido en la prueba de factor “g” y los tres indicadores de rendimiento.

Contrariamente a lo que cabría esperar el CI tiene correlaciones más bajas, cercanas a cero, con el número de asignaturas aprobadas ($r=-.02$) y con la nota media obtenida en estas asignaturas ($r=.08$). Por otra parte, el número de asignaturas en las que se matricula un alumno está relacionado de forma positiva con el número de asignaturas aprobadas ($r=.54$), mientras que la nota media obtenida es independiente del número de asignaturas aprobadas ($r=.05$).

Sin embargo, los dos principales indicadores del rendimiento, el número de asignaturas aprobadas y la calificación media obtenida en estas asignaturas, manifiestan relaciones moderadas pero significativas con varios de los aspectos evaluados de la inteligencia emocional.

Así, el número de asignaturas aprobadas muestra relaciones moderadas, aunque significativas, con el aspecto de la reparación/ regulación emocional, evaluado por el TMMS-24, ($r=.21$), así como con los factores, de la prueba de Schutte, de regulación emocional, ($r=.15$), uso de las emociones ($r=.16$) y la puntuación total en dicha prueba ($r=.16$), indicativa del Cociente Emocional. La calificación media obtenida también mantiene correlaciones significativas con la mayoría de los aspectos de la inteligencia emocional considerados en este trabajo. Así, se produce una correlación significativa y de signo negativo entre la atención emocional y la calificación media obtenida en las asignaturas aprobadas ($r=-.20$); el carácter negativo de esta relación podría deberse al hecho de que una excesiva atención a nuestras emociones puede dificultar el rendimiento. Por el contrario, la claridad y comprensión de los sentimientos está relacionada positivamente con el rendimiento ($r=.16$), del mismo modo que lo hace la reparación o regulación emocional ($r=.17$). El factor de regulación emocional de la prueba de Schutte vuelve a estar correlacionado de forma clara ($r=.23$) con la calificación media, al igual que la puntuación total alcanzada, que muestra un valor bajo ($r=.15$) pero significativo. Una vez que los otros dos factores del inventario de Schutte no evidencian relaciones significativas con la calificación media, la correlación entre ésta y la puntuación total alcanzada en el SSRI parece deberse principalmente al factor de regulación emocional. Este aspecto de la inteligencia emocional es el que más correlaciones significativas mantiene con ambos indicadores del rendimiento, el número de asignaturas aprobadas y la nota media obtenida en las mismas.

Un paso más en el análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico es el cálculo de las correlaciones parciales entre ambas variables una vez que se mantiene constante el efecto de otras variables como la inteligencia.

Tomados en su conjunto, estos resultados ponen claramente de manifiesto tres conclusiones. Primera, que por lo general se producen relaciones positivas y significativas entre las distintas variables referidas a la inteligencia emocional. Segunda, que en ningún caso aparecen relaciones entre el cociente intelectual –CI- y las diferentes variables relativas a la inteligencia emocional. Tercera, que se producen relaciones significativas entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

La existencia de correlaciones significativas entre las distintas variables referidas a inteligencia emocional pone de manifiesto que todas estas variables tienen bastante en común con un constructo relativo a los aspectos emocionales. Esto está en línea con el hecho de que ambas medidas, la prueba TMMS- 24 y el SSRI de Schutte, proceden de un mismo modelo de evaluación de la inteligencia emocional (Extremera, Fernández- Berrocal, Mestre, y Guil, 2004).

Por otra parte, la aparición de correlaciones prácticamente nulas, ninguna de ellas significativa, entre el cociente intelectual que define la inteligencia psicométrica tradicional y los diferentes aspectos de la inteligencia emocional evaluados en el estudio, indica la independencia de ambos tipos de inteligencia, en línea con los resultados de otras investigaciones (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Van der Zee, Thijs, y Schakel, 2002). Estos últimos autores encuentran un patrón de relaciones muy similar al que aparece en este trabajo, con relaciones prácticamente nulas y negativas en algunos casos.

Contrariamente a lo esperado, no se produce ninguna relación significativa entre las variables relativas al rendimiento académico y la inteligencia psicométrica tradicional, definida por el CI. Este resultado podría venir explicado por el hecho de que se trata de estudiantes universitarios, nivel educativo en el que dejan de aparecer en muchas ocasiones correlaciones entre inteligencia y rendimiento, debido, muy posiblemente a la restricción del rango que se produce en muestras seleccionadas de este tipo. Podría ocurrir por tanto, que más allá de un cierto nivel intelectual, sean otros factores de tipo personal los que mantengan alguna relación, al menos, con el logro académico.

Por su parte, el valor moderado aunque estadísticamente significativo de la correlación entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y los principales indicadores del rendimiento académico, pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico en línea con los trabajos de Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004) y Drago (2005). Esta relación se mantiene incluso cuando se controla el efecto del cociente intelectual, como en el caso de Van der Zee et al., (2002) y Vela (2004).

En conjunto, estos resultados apuntan a la existencia de relaciones moderadas, aunque significativas, de los factores emocionales con el rendimiento académico en el nivel universitario.

Si partimos de la consideración de que las habilidades comprometidas en la inteligencia emocional, una vez que están relacionadas con el desempeño en el ámbito personal, profesional y en la vida diaria en general, constituyen modelos de competencias (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000); y en especial, los modelos mixtos de la inteligencia

emocional incluyen competencias amplias de carácter socio-emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), podemos apreciar la importancia que tiene la consideración de estas competencias emocionales en el contexto educativo de la enseñanza superior universitaria.

En una encuesta nacional a empleadores americanos, se encontró que seis de las siete competencias consideradas clave para el éxito profesional forman parte de la inteligencia emocional (Ayers y Stone, 1999; Goleman, 1998). Aunque el desempeño profesional no parece que esté predicho o explicado únicamente por estas competencias, las competencias socioemocionales parecen tener un poder explicativo más allá de otras variables como la inteligencia (Caruso y Wolfe, 2001; Caruso y Salovey, 2005; Goleman, 1998, 2001). Estas competencias tienen también su efecto sobre otros aspectos importantes de la carrera profesional como la inserción laboral o la empleabilidad (Caruso y Wolfe, 2001). Aunque estas competencias no están incorporadas en la mayor parte de los programas universitarios, existe un progresivo interés en la identificación (González y Wagenaar, 2003) y el desarrollo de competencias socioemocionales en los currícula de la enseñanza superior (Ayers y Stone, 1999; Boyatzis, Wheeler, Wright, 2001; Echeverría, 2002; Goetz, Frenzel, Pekrun, y Hall, 2005).

Como se ha analizado en los apartados anteriores, las nuevas concepciones presentan una nueva perspectiva de la inteligencia que de alguna manera crítica o considera incompleta la definición de la inteligencia psicométrica tradicional, que toma como medida de la inteligencia únicamente el Cociente Intelectual, adoptando una visión multidimensional de la inteligencia, tal y como establece Gardner (1993). En este sentido, cabe destacar la importancia que tiene el concepto, también analizado anteriormente, de Inteligencia Emocional.

Desde esta concepción, hemos experimentado un considerable aumento en el número de trabajos que tienen como objetivo específico el análisis de las relaciones entre inteligencia emocional, inteligencia general y rendimiento académico, realizados fundamentalmente en el ámbito de la enseñanza media y superior. Así, Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) obtuvieron relaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual general. Por su parte, la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica tradicional y las medidas de personalidad, en una muestra de estudiantes de diferentes estudios universitarios holandeses.

Por su parte, Vela (2004) obtuvo resultados semejantes con estudiantes estadounidenses, se produjo una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, además la inteligencia emocional contribuyó a predecir el rendimiento más allá de lo que lo hizo un test estandarizado de logro, empleado para la admisión de los estudiantes.

Resultados similares a los obtenidos por Sternberg (2004) empleando medidas de inteligencia práctica.

Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004) encuentran fuerte evidencia de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico de una muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad.

En el trabajo de Drago (2005) vuelven a producirse relaciones significativas entre la inteligencia emocional y rendimiento, independientemente de la capacidad intelectual, en estudiantes universitarios de diversa procedencia étnica y social.

Sigue siendo necesario por tanto, establecer la contribución de los factores relacionados con la inteligencia emocional, al logro académico y profesional en estudios bien diseñados en los que se controlen otras variables consideradas tradicionalmente muy importantes, tales como las variables de personalidad y las variables intelectuales.

En este sentido, merece la pena destacar unas conclusiones generales en el estudio llevado a cabo por Pérez y Castejón (2006). Los resultados de éste ponen claramente de manifiesto tres conclusiones: La primera, que por lo general se producen relaciones positivas y significativas entre las distintas variables referidas a la inteligencia emocional. Segunda, que en ningún caso aparecen relaciones entre el cociente intelectual –CI- y las diferentes variables relativas a la inteligencia emocional. Tercera, que se producen relaciones significativas entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional. La existencia de correlaciones significativas entre las distintas variables referidas a inteligencia emocional pone de manifiesto que todas estas variables tienen bastante en común con un constructo relativo a los aspectos emocionales.

Por otra parte, la aparición de correlaciones prácticamente nulas, ninguna de ellas significativa, entre el cociente intelectual que define la inteligencia psicométrica tradicional y los diferentes aspectos de la inteligencia emocional evaluados en el estudio, indica la independencia de ambos tipos de inteligencia. No se produce, por su parte, ninguna relación significativa entre las variables relativas al rendimiento académico y la inteligencia psicométrica tradicional, definida por el CI. Por su parte, el valor moderado aunque estadísticamente significativo de la correlación entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y los principales indicadores del rendimiento académico, pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico en línea con los trabajos de gran cantidad de autores. En conjunto, estos resultados apuntan a la existencia de relaciones

moderadas, aunque significativas, de los factores emocionales con el rendimiento académico en el nivel universitario.

Proseguimos con esta revisión sobre el estado de la Inteligencia Emocional hemos de analizar alguna de las investigaciones que se centran en niños (bastante más escasas que las que tienen a adultos y adolescentes como centro). En este sentido, se tendrá en cuenta el estudio realizado por Windingstad, McCallum, Bell, y Dunn (2011). En esta investigación se pretende medir la validez de dos cuestionarios de medida de la IE. Uno de ellos considerado como un sistema de medida de rasgo y otro considerado como un sistema de medida de capacidad. Estos tests fueron el MSCEIT-YV (Test de Inteligencia Emocional de Mayer Salovey y Caruso Versión para Jóvenes, aun sin publicar) y el EQi:YV (inventario de Cociente Emocional Versión para Jóvenes, Bar-On y Parker, 2000). Por otro lado, se empleó una medida sociométrica, con los 103 niños de la escuela elemental en EE.UU. Los resultados generales fueron que no se encontraron diferencias significativas en las medidas evaluadas por ambos tests.

Los participantes fueron 104 alumnos de 3º a 5º de tres escuelas rurales, una de Dakota del Sur, y dos en Tennessee. Participaron alumnos de hasta 11 clases en el primer centro, dos del segundo y tres del tercero. El nivel socioeconómico del alumnado se evaluó en función del porcentaje de alumnos que recibían almuerzos gratis (43% centro 1, 68% centro 2 y 85% centro 3). La media de edad era de 10.25 años ($SD = 1.29$). El 41% ($n = 42$) fueron niños el 59% restante niñas. Por otro lado, el 79% ($n = 82$) eran de raza caucásica, el 11% eran Hispanos y el 5% ($n = 5$) fueron de raza india (nativos americanos); el 4% ($n = 4$) restante procedían de otras etnias minoritarias o del mestizaje entre ellas.

Se emplearon dos instrumentos estandarizados para la medida de la IE así como uno para medidas sociométricas. Primero se empleó el EQi:YV (Bar-On y Parker, 2000) basado en un modelo dimensional de cinco rasgos. El segundo instrumento utilizado fue el Test de Inteligencia Emocional de Mayer Salovey y Caruso, en su Versión para Jóvenes (Mayer, Salovey y Caruso, aun sin publicar). Se trata de un test para la medida de la habilidad emocional adaptado para niños. Se basa en cuatro ramas (como la versión para adultos). Finalmente, las medidas sociométricas se realizaron con una técnica descrita por Coie, Dodge, y Coppotelli (1982).

Los datos relacionados con la estadística descriptiva como las medias y las desviaciones típicas de los diferentes componentes del EQi:YV y del MSCEIT:YV (junto con los resultados sociométricos) se representan en la siguiente tabla.

Tabla 3.3.2.9. Puntuaciones EQi:YV en Windingstad, McCallum, Bell, y Dunn (2011) a

Instrument	M	SD
Bar-on EQi:YV Total EQ	94.21	16.34
Bar-on EQi:YV Intrapersonal Scale	95.82	14.61
Bar-on EQi:YV Interpersonal Scale	94.70	17.09
Bar-on EQi:YV Stress Management Scale	95.65	15.44
Bar-on EQi:YV Adaptability Scale	94.28	16.50
Bar-on EQi:YV General Mood Scale	93.71	17.42
MSCEIT:YV Total Emotional Intelligence Quotient (EIQ)	93.62	15.94
MSCEIT:YV Perceiving Emotions Scale (PEIQ)	87.25	19.66
MSCEIT:YV Facilitating Thought Scale (FEIQ)	97.53	16.97
MSCEIT:YV Understanding Emotions Scale (UEIQ)	91.08	15.10
MSCEIT:YV Managing Emotions Scale (MEIQ)	96.43	15.01
MSCEIT:YV Experiential Emotional Intelligence Area (EEIQ)	92.15	17.51
MSCEIT:YV Strategic Emotional Intelligence Area (SEIQ)	93.08	15.04
Sociometric Social preference	-.01	.98
Sociometric Most Liked	2.59	2.00
Sociometric Least Liked	2.57	2.84

En general, las medias son ligeramente menores para el EQi:YV, mientras que las desviaciones típicas fueron ligeramente superiores. Para estas mediada la media de la población está situada en 100 ($SD = 15$). Para este estudio, la media del Coeficiente Emocional General (EQi:YV) fue de 93.71 y de 95.82 para el Cociente Emocional Intrapersonal, con un 94.21 de media total tras la aplicación del test. El rango la desviación típica para el Cociente Emocional Intrapersonal fue de 14.61 y de 17.42 en la medida del Cociente Emocional General. Las puntuaciones medias y las desviaciones típicas para el MSCEIT:YV reflejaron un patrón similar, con la media más baja en la rama de Percepción Emocional (87.25) y la más alta en Manejo Emocional (96.43). Las desviaciones típicas fueron desde el 15.01 en Manejo Emocional, hasta el 19.66 en la rama de Percepción Emocional. Posteriormente se calcularon las puntuaciones Z para las medidas sociométricas. No resultaron significativas tal y como se esperaba.

Además, se muestran los resultados de correlación y el análisis de las diferencias de las medias (se reflejan en la tabla que aparece en la próxima página).

Estos reflejan las relaciones entre las diferentes subescalas de ambos tests y de las medidas sociométricas. En este sentido, se pretende hacer referencia a algunos de los datos más interesantes. Por ejemplo, las correlaciones más altas se encontraron entre el área de Experiencia de IE (EEIQ) y el áreas de Estrategias de IE (SEIQ) ($r = .90, p < .01$), mientras que la correlación más baja se encontró entre las medidas de Percepción Emocional y las escalas del EIQ ($r = .45, p < .05$). Entre el EQi:YV y el MSCEIT:YV existen varias correlaciones estadísticamente significativas que van desde .20 a .39.

Tabla 3.3.2.10. Correlaciones en Windingstad, McCallum, Bell, y Dunn (2011) b

	EQi Total	EQi: Intra	EQi Inter	EQi Eqi SM	EQi Adapt	EQi GM	MSC EQI	MSC PEIQ	MSC FEIQ	MSC UEIQ	MSC MEIQ	MSC EEIQ	MSC SEIQ	SP	ML
EQi:YV (EQi) Scales															
Intrapersonal (Intra)	.69*														
Interpersonal (Inter)	.78*	.37*													
Stress Management (SM)	.64*	.32*	.28*												
Adaptability (Adapt)	.77*	.42*	.62*	.28*											
General Mood (GM)	.72*	.49*	.65*	.41*	.56*										
MSCEIT:YV (MSC) Scales															
EIQ (Total EIQ)	.36*	.06	.38*	.26*	.26**	.36*									
Perceiving Emotions (PEIQ)	.12	.02	-.02	.24**	.04	.07	.45*								
Facilitating Thought (FEIQ)	.28*	.06	.29*	.18	.20**	.31*	.60*	.04							
Understanding Emotions (UEIQ)	.24**	-.05	.31*	.21**	.17	.24**	.76*	.34*	.36*						
Managing Emotions (MEIQ)	.29*	.02	.36*	.22**	.20**	.29*	.81*	.28*	.36*	.60*					
Experiential Emotion (EEIQ)	.30*	.05	.24**	.28*	.19	.30*	.74*	.52*	.88*	.48*	.45*				
Strategic Emotion (SEIQ)	.31*	-.02	.39*	.23**	.22**	.31*	.88*	.35*	.41*	.89*	.90*	.52*			
Sociometric															
Social Preference (SP)	.16	.08	.25**	.00	.12	.17	.11	-.16	.02	.14	.16	-.06	.18		
Most Liked (ML)	.14	.08	.24**	.03	.11	.10	.09	-.16	.01	.14	.16	-.07	.17	.78*	
Least Liked	-.18	-.08	-.23**	-.03	-.14	-.20*	-.13	.09	-.09	-.14	-.14	-.03	-.17	-.88*	-.43*

Note: n = 102.
*p < .05 level, two-tailed. **p < .01, two-tailed.

Las correlaciones superiores entre medidas de ambos tests se establecen entre el Cociente Emocional Interpersonal y la rama del Manejo Emocional ($r = .36, p < .01$) mientras que las correlaciones estadísticamente significativas, más bajas se encontraron entre la escala de Adaptabilidad del Cociente Emocional y la rama de Facilitación Emocional del ($r = .20, p < .05$). También se puede destacar la fuerte correlación entre las medidas de ambos tests en lo que se refiere a su disposición general ($r = .36, p < .01$). El resto de correlaciones pueden verse en la tabla mencionada.

Existe relación significativa entre ambos instrumentos. La superposición entre los dos instrumentos parece ser mínima, un hallazgo en línea con lo encontrado por Peters, Kranzler, y Rossen (2009). Estos últimos encontraron relaciones en las puntuaciones de ambos tests (EQi:YV y MSCEIT:YV). Estos resultados coinciden con otros estudios como los de Warwick y Nettelbeck (2004). Además, también se encontró relación significativa entre la escala del Cociente Emocional Interpersonal y la rama de Facilitación del MSCEIT:YV. En este sentido, las respuestas para contestar la escala Interpersonal del EQi:YV requiere que los sujetos hagan juicios sobre la manera en la que se sienten los demás. De manera similar, la rama de Facilitación Emocional del MSCEIT:YV (FEIQ) requiere que los estudiantes lean unas oraciones describiendo las emociones, para después contestar un cuestionario con respuestas que emplean una escala de tipo Likert.

Presumiblemente, los encuestados más aptos en la comprensión de las emociones tendrán mayor capacidad establecer interacciones facilitadoras que los que eran menos aptos en este sentido, en línea con las conclusiones a las que llegan Petrides, Sangareau, Furnham, y

Frederickson (2006). También, los descubrimientos de Peters et al., (2009) son relevantes. En ellos se encontraron relaciones entre las escalas similares de ambos sistemas de medida ($p < .05$) excepto para la relación entre la escala Interpersonal del EQi:YV y la rama de Facilitación Emocional del MSCEIT: YV. En general, el patrón de resultados es consecuente con los de Mavroveli, Petrides, Sangareau, y Furnham (2009) en los que se refleja relación significativa entre las medidas de la IE. En suma, los datos de este estudio (Windingstad, McCallum, Bell, y Dunn, 2011) ayudan a definir las relaciones significativas entre ambos sistemas de medida de la IE, así como las relaciones que se establecen entre sus diferentes escalas. Así, aunque los resultados globales de ambos sistemas de medida de la IE no se diferencian significativamente del otro, sí que existen diferencias en algunos de los elementos que los compone. Estos resultados no son sorprendentes, puesto que van en la línea de la investigación realizada por Williams, Daley, Burnside y Hammond-Rowley (2009).

Resulta relevante también contemplar las relaciones entre la IE y la competencia social. Desde el punto de vista teórico, hemos incluido las habilidades sociales dentro de la IE. En este sentido, pretendemos contemplar la relación entre ambas (IE y competencias sociales). Para ello comenzaremos analizando el trabajo desarrollado por Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006). En este trabajo se llevaron a cabo diferentes estudios para examinar el papel que tienen las habilidades emocionales (IE que fue evaluada tanto con medidas autopercebidas como con medidas de habilidad) en el funcionamiento social.

Para contemplar la relación entre el desempeño social y las habilidades emocionales se parte de una revisión bibliográfica. Aquí podemos encontrar la manera en la que las interacciones sociales se relacionan con las habilidades no únicamente lingüísticas y comunicativas, dado que las expresiones emocionales verbales y no verbales transmiten también una gran cantidad de información acerca de los pensamientos y estados propios y de los demás, así como sus intenciones y comportamientos (Keltner y Haidt , 2001). Así diferentes trabajos demuestran que las habilidades emocionales, incluyendo la capacidad de percibir, usar, entender y gestionar las emociones contribuyen de manera evidente a un funcionamiento social óptimo (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major y Queenan, 2003; Eisenberg, Fabes, Guthrie, y Reiser, 2000; Savage, 2002). Por otro lado, como ya se ha comentado en trabajos analizados anteriormente (Gartzía et al., 2012) los diferentes enfoques utilizados para medir la IE pueden influir en los resultados encontrados en relación con las habilidades emocionales. El objetivo fundamental de la investigación que se está describiendo (Brackett et al., 2006) es precisamente examinar la relación entre la IE y el funcionamiento social (relacionado con las habilidades sociales). De esta manera, se pretende demostrar que la IE

está relacionada con el desarrollo social, dando consistencia empírica a lo que hemos comentado en el apartado teórico, incluyendo las habilidades sociales dentro del conjunto de la IE. Esto apoyaría la literatura emergente sobre la importancia que pueden tener las habilidades emocionales para construir mejores relaciones de calidad. Para ello se realizaron las experiencias que se describen a continuación:

El propósito del primer estudio fue examinar la relación entre las medidas de autopercepción y de habilidad para la evaluación de la IE con instrumentos que consideraban las mismas dimensiones de la IE. Otros trabajos anteriores han demostrado que las puntuaciones de los instrumentos de autopercepción y las de los instrumentos de habilidad están relacionadas sólo ligeramente (Paulhus, Lysy, y Yik, 1998). A través de esta primera experiencia Brackett, et al., (2006) pretenden concluir con el hecho de que las puntuaciones medidas por ambos enfoques se relacionan de manera poco importantes. Para ello contaron con 291 estudiantes. De ellos el 65 % eran universitarias, siendo el restante 35% varones universitarios. Los participantes eran principalmente blancos, solteros y heterosexuales. Sus edades estaban comprendidas entre los 17 y los 29 años (con una media de 18,9 años y una desviación típica de 1.26). La mayoría de ellos (72%) estaban en su primer año en la universidad. Como instrumentos de medida se emplearon el MSCEIT versión 2.0 (Mayer et al., 2002) y el SREIS.

Los datos en este trabajo (Brackett, et al., 2006) a nivel de estadística descriptiva aparecen en la tabla siguiente. Las puntuaciones del MSCEIT se encontraban en la línea de lo esperado, en consonancia con otras muestras en la literatura (Brackett, Mayer y Warner, 2004). Por su parte, las puntuaciones medias de IE evaluadas con el SREIS indican que los participantes poseían mayores puntuaciones en IE que el promedio. Para examinar las diferencias de género se empleó el análisis de la varianza multivariado (MANOVA). Esta prueba mostró diferencias significativas en función del sexo (como se ha explicado anteriormente, este tipo de estudios que consideran el sexo de manera aislada suelen encontrar diferencias en IE en función del sexo). Por su parte, los resultados muestran que las puntuaciones de IE evaluadas con pruebas que la consideran de manera autopercebida no tienen una relación fuerte con las puntuaciones de IE basadas en la concepción cercana a entenderla como habilidad. De esta manera, aunque la correlación entre el MSCEIT y el SREIS fue suficientemente adecuada como para ser significativa. Sin embargo, la relación encontrada era débil ($r(287)=0,19$, $p<0.01$). Por su parte, las puntuaciones del MSCEIT no estaban relacionadas con las puntuaciones del SREIS.

Tabla 3.3.2.11. MANOVA en Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) a

Medidas	MSCEIT	SREIS	MSCEIT Preestimado	MSCEIT Postestimado
MSCEIT	—	0.27**	0.23*	0.24*
SREIS	0.19**	—	0.53***	0.31***
MSCEIT Preestimado	0.12	0.42***	—	0.67***
MSCEIT Postestimado	0.03	0.37***	0.67***	—
Media de Hombres	93.64 (11.80)	3.44 (0.42)	60.90 (14.10)	58.00 (14.20)
Media de Mujeres	85.09 (12.10)	3.49 (0.39)	64.72 (13.68)	63.64 (12.86)
Diferencias sexo prueba t	5.80*** (.105)	1.03 (.004)	2.21* (.017)	3.26*** (.037)

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Con respecto al segundo trabajo (Brackett, et al., 2006), su objetivo fue comprobar si las habilidades emocionales se relacionan de una manera determinada con tipos diferentes de personalidad y si ayudan a crear y mantener relaciones sociales. Para demostrar esto se tomó una muestra de 355 personas de una universidad privada. De ellos el 61% eran mujeres, siendo el restante 39% hombres. Por su parte, 58% eran de raza blanca, 19% asiáticos, 9% afroamericanos, 6% hispanos y 7% no se identificaron con ningún grupo cultural. Eran principalmente solteros y heterosexuales, de edades comprendidas entre los 18 y los 34 años ($M=20.13$ y $SD=2.90$). La mayoría de los participantes estaban en su primer año en la universidad (ninguno había acabado sus estudios). Como instrumentos se emplearon los anteriormente descritos para el estudio 1 (MSCEIT y SREIS) junto con un cuestionario de personalidad en el que los participantes contestaron en función de una escala tipo Likert de 5 puntos (1 muy de acuerdo y 5 muy en desacuerdo). Este cuestionario de personalidad es la versión Revisada del Inventario de Personalidad NEO (Revised NEO Personality Inventory. Costa y McCrae, 1992). Este cuestionario tiene 240 ítems para la medida de las cinco dimensiones globales de la personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, carácter agradable y concienzudo). Su fiabilidad es de $\alpha=0.72$. Finalmente, se empleó un cuestionario para evaluar la competencia social: el Perceived interpersonal strategies to positive events y el Perceived interpersonal strategies to negative events (Gable, Reis, Impett y Asher, 2004). Los integrantes de la muestra completaron todos los cuestionarios durante sesiones de 1 hora. Para el MSCEIT los datos se recogieron online antes de realizar esas sesiones donde se contestaron al resto de cuestionarios.

Los resultados, para este segundo estudio, fueron parecidos a los alcanzados en el estudio número 1 (Brackett, et al., 2006). Las medias son parecidas a las encontradas en el estudio anterior a nivel de IE, del mismo modo que las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los varones. Las puntuaciones tanto del MSCEIT y como del SREIS no estaban relacionadas $r(327)=0.07$, $p>0.05$, confirmando que ambos sistemas de medida se refieren a dos procesos psicológicos diferentes y no relacionados entre sí. Por su parte, en relación con los resultados sobre la competencia social se realizó la prueba MANOVA. Estos resultados mostraron para los procesos psicológicos, mujeres y hombres reflejaron respuestas significativamente diferentes que los varones. En este sentido, las primeras se aproximaban más a respuestas activo-constructivas mientras que los hombres se acercaban más hacia respuestas de tipo pasivo-destructivas y pasivo-constructivas. Esto lo se puede ver en la tabla que aparece en la página siguiente. Finalmente, con respecto a los tipos de personalidad aparecen correlaciones entre las puntuaciones del MSCEIT y algunas variables de la personalidad, al igual que ocurre con las puntuaciones reflejadas a través del SREIS. Las correlaciones entre la personalidad tipo del MSCEIT y la del SREIS fueron significativas para extraversión, apertura y carácter agradable. No fueron significativas para en función de sexo. Estas relaciones aparecen en la tabla siguiente. Así pues, en primer lugar al igual que en el primer trabajo se demostraron relaciones muy bajas entre ambos cuestionarios para la medida de la IE. Los resultados del MSCEIT no se superponen con medidas de la personalidad, una relación más evidente en el caso de las puntuaciones del SREIS. Por otra parte, las puntuaciones en el MSCEIT, pero no las del SREIS se relacionan con el aumento de las competencias sociales.

Tabla 3.3.2.12. Correlaciones en Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) b

Medida	MSCEIT			SREIS		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
5 Grandes						
Neuroticismo	-0.13*	-0.25**	-0.12	-0.21***	-0.22*	-0.25***
Extraversión	0.03	0.23**	-0.12	0.43***	0.44***	0.42***
Apertura	0.04	-0.09	0.05	0.41***	0.39***	0.37***
Agradable	0.19***	0.15	0.17*	0.04	0.05	-0.06
Conciencioso	0.15**	0.04	0.20**	0.19***	0.11	0.22**

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Tabla 3.3.2.13. Correlaciones en Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) c

Respuesta Percibida	MEDIA Y DESVIACIÓN				MSCEIT		SREIS	
	H		M		H	M	H	M
	M	SD	M	SD				
Positivos Activo-Constructivo	3.46	0.64	3.75	0.64	0.16	-0.06	0.29***	0.29***
Activo-Destructivo	1.75	0.64	1.50	0.53	-0.34***	-0.14*	-0.18*	-0.15*
Pasivo-Constructivo	2.39	0.80	2.12	0.78	-0.22*	-0.10	0.29***	-0.35***
Pasivo-Destructivo Negativos	1.67	0.64	1.44	0.56	-0.38***	-0.10	0.33***	-0.21**
Activo-Constructivo	3.21	0.76	3.38	0.83	0.15	-0.08	0.25**	.20**
Activo-Destructivo	1.64	0.60	1.60	0.57	-0.23**	-0.17*	-0.15	-0.09
Pasivo-Constructivo	3.65	0.67	3.91	0.60	-0.03	0.07	-0.17*	-0.05
Pasivo-Destructivo	2.63	0.77	2.91	0.82	-0.30***	-0.05	-0.28**	-0.13

* p≤ .05; ** p≤ .01; *** p≤ .001

3.3.3. Miedo e Inteligencia Emocional

Para finalizar este apartado de revisión de diferentes investigaciones, se han consultado aquellas que relacionan la Inteligencia Emocional directamente con la emoción que nos resulta relevante: el miedo.

En este sentido, los estudios realizados no son muy numerosos (ni en nuestra lengua ni tampoco en inglés). De hecho hemos tenido importantes problemas para encontrar estudios que relacionen estas dos variables.

Sin embargo, se han encontrado algunos trabajos en los que se dan algunas suposiciones relacionadas con estas variables. Desde esta perspectiva, según estudios realizados por De Mariano (1998), el miedo es una de las emociones que condicionan nuestra forma de ser, de pensar y de actuar. La conducta mental es sólo un reflejo de la influencia que ejerce éste (junto con otras emociones en distintas medidas). Las emociones pueden actuar a bajo nivel. En esta situación podemos no saber que estamos en una u otra concretas, a no ser que su influencia sea tan notoria que su alto volumen trastorne completamente nuestra conducta racional. Por eso resulta fundamental que seamos capaces de identificar qué emoción es predominante en cada situación y cómo y cuándo podemos asumir otra diferente. Podemos sintonizar con ellas al sintonizar con los gestos que, cuando bajamos el volumen de la emoción, nos dan actitudes y pensamientos asociados a ellas. Estas capacidades hacen mención directa a varias de las habilidades que integran la IE.

Como todos podemos sospechar, una reacción frecuente en los menores es el miedo. El miedo es necesario para sobrevivir y sin él los niños, que ven el mundo desde una posición de desventaja, no sobrevivirían. El miedo nos hace admirar o mirar arriba a los otros, es la base del temor de Dios. Es la sensación de que el mundo está regido por leyes que se nos escapan. El miedo es un sufrimiento que no tiene límites a lo que nos puede suceder. Pero es importante sentirlo, porque nos hace ser realistas y evitar aquello que nos podría hacer daño; es vital para sobrevivir. Cuando tenemos miedo, pensamos que la felicidad está en un entorno protegido y conocido, ya que el miedo pretende que queramos salir de las situaciones consideradas como desagradables. Este nos mete en hábitos de conducta regulares (De Mariano, 1998). El miedo puede aludir a varios referentes en función del periodo evolutivo en el que se encuentre, a saber: miedo a ser abandonados por el padre con quien viven, miedo a la oscuridad, miedo a quedarse sin comida, sin casa,... Estos (y otros) miedos suponen un factor de riesgo para el desarrollo de la autoestima y la autonomía personal, siendo éstos una fuente de preocupación e inseguridad para el menor. De nuevo, se hace mención a varias de las características que definen la IE (según la visión defendida en el apartado anterior).

Específicamente, Fernández y Godoy (2002) consideran que esta reacción emocional está asociada a algunas conductas como el llanto frecuente, el aumento de las conductas de apego, la inquietud... En suma, si el menor no percibe la ayuda y el apoyo necesario para canalizar estas reacciones emocionales hacia formas más ajustadas se incrementa la probabilidad de manifestar regresiones, problemas escolares, problemas de sueño, problemas de alimentación, ansiedad o comportamientos disruptivos (Fariña, Arce y Novo, 2002). Como podemos ver, el déficit en el control de estas emociones negativas (cuyo representante por antonomasia sería el miedo) pueden ser consecuencia de numerosos problemas, entre ellos relacionados con el rendimiento académico.

3.3.4. Estado actual de la cuestión

En este segundo bloque, se pretende hacer una síntesis de los elementos más significativos relacionados con la temática que resulta interesante. En este sentido se diferenciará entre tres temáticas diferenciadas:

3.3.4.1. Investigaciones sobre el miedo

En este sentido, vamos a comentar las características más reconocibles por las investigaciones que han tenido al miedo como elemento central.

En primer lugar, se comienza con la delimitación del miedo, con respecto a otros constructos que guardan cierta relación con el mismo. Se trata de conceptos que pertenecen al mismo campo que el miedo. Esto se puede comprobarlo a través de numerosas investigaciones en las que se establecen correlaciones entre el miedo y estos estados, fundamentalmente la ansiedad (Lang y Lazovik, 1963; Geer, 1965; Grossberg y Wilson, 1965; Manosevitz y Lanyon, 1965; Scherer y Nakamura, 1968; Suinn, 1969; Hersen, 1971; Schroeder y Craine, 1971; Bates, 1971; Kilpatrick y McLeod, 1973; Ollendick, 1983; Reiss, Peterson, Gursky y McNally, 1986; Hagopian y Ollendick, 1996; Lerner y Keltner, 2001; Kogan y Edelstein, 2004; Cserjesi, 2004; Wilson y Hayward, 2006 y Perkins, Kemp y Corr, 2007) y el neuroticismo (Hannah, Storm y Caird, 1965; Abdel-Khalek, 1988; Hagopian y Ollendick, 1996 y Perkins, Kemp y Corr, 2007). También aparecen correlaciones con el psicoticismo (Perkins, Kemp y Corr, 2007). Todos ellos pertenecen a un mismo campo. Sin embargo, en el apartado teórico se han marcado las diferencias entre el miedo y algunos de estos estados, que se utilizan (de forma equivocada) como sinónimos. Estas diferencias descritas, también se extienden al ámbito práctico y de la investigación. Así, Perkins, Kemp y Corr (2007) señalan que, a pesar de tener relación entre sí, por pertenecer al mismo campo, estos conceptos (ansiedad, psicoticismo, neuroticismo,...) son

diferentes. Esto queda demostrado a través de la obtención de correlaciones significativamente más fuertes entre los estados de ansiedad, neuroticismo y psicoticismo (conceptos que sí serían más próximos desde el punto de vista estadístico) que para cada uno de esos estados con el miedo (un concepto diferente y totalmente desligado de los anteriores, a pesar de guardar relación por pertenecer al mismo ámbito).

Se considera también fundamental comentar la opinión de los expertos en la temática de miedo con respecto a los diferentes instrumentos de evaluación. Lane y Gullone (1999) subdividen estos instrumentos 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 –Fear Survey Schedule-) y de FSSC (Inventario de Miedos para Niños –Fear Survey Schedule for Children-) son claramente los instrumentos más utilizados, fiables, precisos y objetivos para llevar a cabo la evaluación de los miedos. Se convierten, pues, en el instrumento más empleado, tanto en terapia comportamental como en la investigación, algo con lo que también concuerda Matesanz (2006). Por su parte, consideran que, a pesar de que los cuestionarios predeterminados pueden influir en los cuestionarios libres (haciendo que algunos de los miedos más reflejados no aparezcan), la utilización de estos dos tipos diferentes de instrumentos nos ofrece una perspectiva mucho más completa sobre los miedos más frecuentes tanto para poblaciones infantiles, como para adolescentes y adultos.

Se continúa contemplando la incidencia de los miedos infantiles. Con respecto a esta temática, existen discrepancias entre los distintos estudios que han analizado el fenómeno de los miedos infantiles. La incidencia señalada en los diferentes estudios varía desde el 90% en el clásico estudio de MacFarlane, Allen, y Honzink (1954) al 40-45% que considera Echeburúa (2000). Desde esta perspectiva, según se comenta, las diferencias encontradas en los resultados entre los estudios se deben fundamentalmente a la metodología aplicada y al concepto más o menos restrictivo de miedo que cada autor posee. Así si se consideran unos instrumentos y/o se maneja una concepción más o menos restrictiva de miedo se obtendrán unos resultados u otros. Es por esto por lo que se considera tan importante la delimitación de los conceptos que se van a manejar en el estudio que planteamos realizar y es por ello que hemos planteado nuestra concepción concreta (basándonos en autores relevantes) de cada uno de ellos.

Otro de los elementos que se consideran relevantes es el relacionado con los aspectos atemorizantes, o dicho de otra manera, los estímulos desencadenantes del estado de miedo. En este sentido, varios de los aspectos que atemorizan a las personas pueden considerarse determinados biológicamente. Con ello podemos hacer referencia a aquellos estímulos que pueden suponer un peligro real para la supervivencia del sujeto (determinados animales, por ejemplo). Sin embargo, no existe la misma predisposición cuando se hace referencia a situaciones de la vida moderna (como por ejemplo enchufes) con los que no se desencadenan estos estados, a pesar de que el número de muertes por accidentes en relación con ellos. Por otro lado, otros miedos dependen más bien de aprendizajes y experiencias individuales y sociales. En realidad, como subrayan la mayoría de los autores, las reacciones emocionales humanas están causadas por la interacción de factores biológicos y culturales (Averill, Opton y Lazarus, 1969; Marks, 1990a, 1990b; Corral, 2000; Ford, Mauss, Troy, Smolen y Hankin, 2014).

Otro aspecto en línea con esto, es el hecho de que, estudios con gemelos muestran que puede haber un componente genético en los estados más graves que implican trastorno (fobias, crisis de ansiedad grave, etc.), considerando la experiencia de Echeburúa, 2000. Esto puede apreciarse teniendo en cuenta la mayor incidencia de estos trastornos en gemelos que en hermanos de diferentes edades.

Especialmente relevante, dentro del campo de los miedos, es el hecho de que los miedos evolutivos más frecuentes van variando a lo largo del desarrollo infantil. Desde esta perspectiva, se considera que los niños temen a situaciones muy variadas que, en parte, dependen de la edad. En estos cambios, tienen una relevancia importante las características del proceso de desarrollo cognitivo y emocional del niño. Estas hacen que aparezcan y desaparezcan los miedos en la edad infantil (hemos de tener en cuenta que el miedo se basa en una valoración cognitiva de un estímulo identificado como peligroso). Algunos estudios han encontrado dichas diferencias, identificando que el miedo más frecuente entre los 2 y los 4 años es el miedo a los animales, mientras que entre los 4 y los 6 a la oscuridad y a las criaturas imaginarias (Pearce, 1995; Sandín, 1997). Entre 4 y 8 años resultan frecuentes los miedos relacionados con seres imaginarios y fantásticos en actitud amenazante (Valles Arángida, 1991). Esta variación de elementos atemorizantes no sólo ocurre en la edad infantil, sino que prosigue durante el desarrollo evolutivo del sujeto (Lane y Gullone, 1999). A pesar de ello, la gran mayoría de dichos elementos se relacionan con la categoría de miedo a la muerte, siendo el conjunto más frecuente para esta emoción, como se verá a continuación.

También resulta interesante la enorme constancia que existe en los miedos más comunes. En este sentido, se ha de aclarar que los miedos más comunes evaluados sean parecidos a pesar

de la edad, la raza y la localización. Todo esto queda demostrado por experiencias como la de Valiente, Sandín, Chorot y Tabar (2003) en la que 9 de los 10 miedos más comunes pertenecían a la misma categoría de miedos, con independencia de la edad, el sexo y el grupo cultural. Esta categoría es la de miedos al peligro y a la muerte, dada la especial relevancia que estos miedos poseen para la supervivencia. Esta experiencia coincide con otras previas realizadas en niños (Ollendick et al., 1989, 1991; McCathie y Spence, 1991; Gullone y King, 1993; Burnham y Gullone, 1997; Sandín, Chorot, Valiente, y Santed, 1998). También en la etapa de la adolescencia, están relacionados con el miedo a la muerte y al peligro (Burnham y Gullone, 1997; King, Ollier, Iacone, Schuster, Bays, Gullone, y Ollendick, 1989; Ollendick, 1983; Ryall, y Dietiker, 1979), realidad que también podemos encontrar en el caso de estudios con adultos (Mizes y Crawford, 1986). Por otro lado, estudios longitudinales siguen mostrando que el miedo a la muerte y al peligro es el que tiene mayor incidencia a lo largo de todo el desarrollo evolutivo de las personas y durante todas las épocas de la vida (Burnham y Gullone, 1997). Por todo ello, a pesar de que los elementos atemorizantes específicos van variando con el desarrollo evolutivo del sujeto, la gran mayoría de ellos, pertenecen a una categoría única durante todo el tiempo: el miedo a la muerte y al peligro.

Por otro lado, se han de mencionar las similitudes en el listado de los miedos más comunes entre niños de razas y zonas diferentes. En todos los casos, los miedos se podrían catalogar como pertenecientes a la categoría anteriormente mencionada. Estos resultados se han obtenido prácticamente en todos los contextos en los que se ha explorado esto. Desde América del norte y del sur (Ollendick et al., 1989; McCathie y Spence, 1991; Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011), pasando por europea (Ollendick, Yule, y Ollier, 1991; Sandín, Chorot, Valiente y Santed, 2003), hasta australiana (Ollendick et al., 1989). En este sentido, también se ha de mencionar una población en la que no se cumplió esta regla, mantenida en todos los demás contextos: China. El estudio de Dong, Xia, Lin, Yang, y Ollendick (1995) constituye una excepción de lo que se ha comentado, ya que los miedos predominantes correspondían con una categoría diferente: miedos de tipo social-evaluativo.

Todo lo que se ha comentado anteriormente, con respecto a la gran constancia en la categoría de miedo a la que pertenecen la mayoría de los elementos atemorizantes, se demuestra en estudios realizados con instrumentos no libres. Lane y Gullone (1999), sin embargo, demuestran que si consideramos los 10 miedos más frecuentes reflejados a través de un cuestionario libre, nos encontramos con que los elementos atemorizantes pertenecen a un gran número de categorías (más allá del miedo a la muerte). De esta manera, pertenecen a diferentes categorías como el miedo a la crítica, el miedo al estrés o el miedo a lo desconocido, variando

los tipos en función de la edad. Estos resultados se mueven en la misma línea que los que aparecen en investigaciones como las de Angelino, Dollins y Mech (1956), Bauer (1976), Gullone (1996) y Gullone y King (1993,1997). Así pues, con instrumentos preestablecidos (fundamentalmente las diferentes versiones del FSS y FSSC) los miedos reflejados con mayor incidencia se acercan a la categoría de Miedo a la muerte, mientras que sí recogemos datos a través de un cuestionario autogenerado (libre), los miedos reflejados con mayor incidencia se alejan de esta categoría, pudiendo englobarse en cualquiera de las categorías. En este sentido, Lane y Gullone (1999) consideran que, al reportar la muerte (en general) como uno de los miedos más importantes, no tienen la necesidad de manifestar otros relacionados con ésta, ya que se consideran repetitivos. Finalmente, se incide en la enorme constancia con respecto a los miedos a lo largo del periodo que se podría considerar adulto (desde los 18 en adelante) tanto en los tipos como, de manera evidente en los niveles de esta variable, considerando trabajos como el realizado por Pelechano (2007).

La edad es uno de los factores que influyen en el tipo de estímulos atemorizantes. Además de esto, determina otros elementos relacionados con el mismo, entre ellos la intensidad y el número de miedos. Ambos decrecen con el paso del tiempo hasta alcanzar la edad adulta, momento en el que llegan a sus niveles más bajos. Teniendo en cuenta esta idea Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, (2003), demostraron que con independencia del género, el nivel de prevalencia general de los miedos disminuye a medida que aumenta la edad. La validación de esta hipótesis supone que existan diferencias en función de los grupos de edad, y que no exista interacción entre la edad y el género. Estas conclusiones vienen a reforzar la validez de diferentes estudios que demuestran estas variaciones en la prevalencia (Dong, Yang, y Ollendick, 1994; Gullone y King, 1993; Ollendick, King y Frary, 1989; Shore y Rapport, 1998) y la intensidad de los miedos (Ollendick et al., 1989; Burnham y Gullone, 1997; Dong et al., 1994; Gullone y King, 1992, 1993, 1997; McCathie y Spence, 1991; Shore y Rapport, 1998; Burnham, 2007; Kushnir, Gothelf y Sadeh, 2014; Miloyan, Bulley, Pachana, y Byrne,2014). Esta realidad hace que autores como Gullone y King (1992, 1993 y 1997) recomienden la reagrupación de los sujetos en “bloques” hechos en función de la edad.

Otro de los aspectos que llama más la atención, se relaciona con el sexo como variable importante en la incidencia e intensidad de los miedos, siempre y cuando estemos en la etapa infantil. Desde esta concepción, se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas, tal y como se demostró en diferentes estudios (Aho y Erickson, 1985; Burnham y Hooper 2008a; Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011). Por otro lado, algunos estudios (Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández, y Quiles, 2003) encontraron también diferencias en el tipo de

estímulo temido, ya que mientras las chicas temían más a los animales y a separarse de los padres, los chicos tenían más miedo al contacto físico y a la evaluación del rendimiento. Es decir, a pesar de las similitudes comentadas anteriormente, en relación con los miedos más frecuentes y la categoría a la que corresponden, se demuestra que el resto de miedos (no entre los más frecuentes), corresponden a categoría diferentes, en función del sexo. Desde esta concepción se manifiestan diferentes hipótesis relacionadas con las diferencias entre los chicos y las chicas. Entre ellas Méndez et al. (2003) proponen dos hipótesis principales. La primera estaría relacionada con factores de tipo biológico, con las características físicas diferenciales entre hombres y mujeres. La segunda, a la que concedemos un mayor peso, es la hipótesis sociocultural y estaría relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas en un entorno sociocultural determinado. Todo lo anteriormente comentado, se puede observar también en poblaciones adolescentes, donde aparecen diferencias significativas en los niveles de miedo entre varones y mujeres, teniendo estas mayores puntuaciones. También varían los elementos atemorizantes más frecuentes. No obstante, en todos los grupos, todos o la gran mayoría de ítems quedaban encuadrados dentro del miedo a la muerte, lo que nos refleja que los tipos de miedo no varían entre grupos. A estas conclusiones llegamos considerando los trabajos de Gullone y King (1992, 1993 y 1997), Burnham y Gullone (1997), y Lane y Gullone (1999) Burnham, (2007). Lo descrito para niños y adolescentes vuelve a repetirse en adultos, tal y como se puede observar en Matesanz (2006) y (Perkins, Kemp y Corr, 2007). Las diferencias descritas para la variable sexo, hace que Matesanz (2006) llegue a aconsejar aplicarlos por separado para ambos sexos, algo necesario si se pretende encontrar factores independientes para los dos. Con esta recomendación coinciden distintos autores (Bemstein y Allen, 1969; Braun y Reynolds, 1969 y Stratton y Moore, 1977) que apoyan a Matesanz (2006).

La influencia de la variable sexo parece clara, si bien es cierto que no en todos los trabajos con la población adulta se encuentran diferencias entre ambos sexos. En el trabajo desarrollado por Perkins, Kemp y Corr, (2007), no se describen diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las variables relacionadas con el miedo. Los autores apuntan a que el contexto específico podría ser muy influyente (por ejemplo en militares la adquisición de comportamientos típicamente masculinos justificaría el aumento en las puntuaciones de miedo de las mujeres, haciendo que no aparezcan diferencias significativas). Esto cobra especial importancia por el hecho de que se registran diferencias significativas entre muestras en función de su contexto. Por su parte, estos autores son partidarios de considerar que alcanzada la edad adulta, el volumen de miedos por factor se mantiene constante en ambos géneros, lo que

justificaría la desaparición de las de diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.

Resulta importante tener en cuenta la evaluación de los miedos, dentro de un contexto que nos resulta relevante: la escuela. En este sentido, otros estudios que hemos de considerar son los que consideran los miedos y estados de ansiedad dentro del ámbito educativo (en el que pretendemos enfocar nuestro trabajo). En esta línea nos resulta muy relevante la investigación desarrollada por García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteaudo, Marzo, y Estévez (2011) que analizan las propiedades psicométricas de las puntuaciones del Inventario de Ansiedad Escolar (IAES) y el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI). Según este estudio las puntuaciones medidas por ambos tests presentaban correlaciones significativas, conclusiones a las que también llegaron Ponterotto y Ruckdeschel (2007) y Sluis y Boschen, (2014).

Finalmente, se puede contemplar la enorme incidencia que tiene el entorno sobre las emociones manifestadas por los sujetos. En el caso del miedo, señalamos la importancia que pueden tener los acontecimientos traumáticos sobre estas emociones específicas, tanto en niños como en adolescentes. Este tipo de acontecimientos traumáticos guardan una enorme relación con esta emoción de carácter negativo. Así vemos la influencia de los acontecimientos externos en el desarrollo emocional, tal y como reflejan numerosos estudios (Terr, Bloch, Michel, Hong, Reinhardt y Metayer, 1999; Pfefferbaum, Nixon, Krug, Tivis y Moore, 1999; Burnham, 2007; Kushnir, Gothelf y Sadeh, 2014; Roth, Benita, Amrani, Shachar, Asoulin, Moed, Bibi y Kanat-Maymon, 2014). Esta influencia es especialmente evidente en los casos en los que el sujeto recibe daños (personales o familiares) en este tipo de acontecimiento. A estas conclusiones llegan numerosos autores como, Schuster, Stein, Jaycox, Collins, Marshall y Elliot (2001), Stuber, Fairbrother, Galea, Pfefferbaum, Wilson, Genderson, y Vlahov (2002), Duggal, Berezkin, y John (2002), Pine y Cohen (2002), Squires (2002), DeVoe, Bannon, y Klein (2006) y Duarte, Hovan, Wu, Bin, Cotel, y Mandell (2006).

3.3.4.2. Investigaciones sobre Inteligencia Emocional

En este sentido, se van a comentar las características más reconocibles por las investigaciones que han tenido la influencia de la IE sobre el rendimiento académico como elemento central.

En primer lugar, se han de marcar diferencias claras entre Inteligencia Emocional e inteligencia racional. Con esto se pretende marcar la desvinculación total entre ambos tipos de capacidades. En esta línea, en el estudio realizado por Pérez y Castejón (2006) se llegó a la conclusión de que entre las puntuaciones de CI e IE no existen correlaciones (se obtuvieron

correlaciones prácticamente nulas, ninguna de ellas significativa, lo que indica la independencia de ambos tipos de inteligencia). Esto permite claramente que se puedan desligar ambos conceptos.

Se continúa con las relaciones entre la IE y la competencia social. Estas ya quedan dentro de la IE desde el punto de vista teórico. De esta forma, las interacciones sociales se relacionan con las habilidades emocionales, que transmiten una gran cantidad de información acerca de los pensamientos y estados propios y de los demás, así como sus intenciones y comportamientos (Keltner y Haidt, 2001). Diferentes trabajos demuestran que las habilidades emocionales, contribuyen de manera evidente a un funcionamiento social óptimo (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major y Queenan, 2003; Eisenberg, Fabes, Guthrie, y Reiser, 2000; Savage, 2002). Por tanto, resaltamos la gran importancia que pueden tener las habilidades emocionales para construir mejores relaciones de calidad, a través de las habilidades sociales como aparece en Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006). Esto justificaría la inclusión de estas habilidades sociales dentro de la IE y en relación con ella.

Otro de los aspectos más relevantes en relación con la IE es la gran controversia existente con respecto a la influencia del sexo en ésta. Desde este punto de vista, se parte de diferentes trabajos que plantean que las capacidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino, encontrándose múltiples experiencias en las que, tanto para emociones positivas, como para negativas (Burnham, Hooper 2008; Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011; Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández, y Quiles, 2003; Gullone y King 1992, 1993 y 1997; Burnham y Gullone, 1997; Lane y Gullone, 1999; Burnham, 2007; Matesanz, 2006, Perkins, Kemp y Corr, 2007 y Katyal, 2013) las mujeres manifiestan niveles superiores, lo que no hace otra cosa que alimentar el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones. Por su parte, tradicionalmente, se ha considerado que las mujeres son más inteligentes emocionalmente que los hombres. Esta idea se relaciona con múltiples experiencias como las de Bern (1974), Day y Carroll, (2004), Lumley et al., (2005), Palmer, Gignac, Monocha y Stough, (2005), Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, (2012), Downey, Lomas, Billings, Hansen, Stough, (2013) y Billings, Downey, Lomas, Lloyd y Stough, (2014). A pesar de ello, todos estos trabajos consideran el sexo de una manera aislada y secundaria, sin embargo, en otros estudios se demuestra que las diferencias en función del sexo están mediatizadas por factores diferentes. Entre estos factores se sugieren variables sociodemográficas (edad) como demuestra la experiencia de Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, (2012). Por otra parte, Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012) ponen de manifiesto la necesidad de ir más allá del enfoque de las diferencias sexuales

en IE y promueven referentes de identidad de género, mostrando cómo las diferencias entre hombres y mujeres, se deben, al menos de manera parcial, a la mayor identificación por parte de las mujeres con rasgos expresivos (vinculados al sexo femenino). Serían, por tanto, otro mediador más. Otros autores (Brackett y Salovey, 2006) proponen variables relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles, directamente relacionados con la socialización diferencial de mujeres y hombres. Por tanto, desde el punto de vista psicológico, el sexo no tendría incidencia en la IE de manera independiente a otras variables. Estos datos sugieren que es necesario ser cautelosos a la hora de concluir que el sexo es determinante en la IE (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, 2012, pp. 77-78), alejándonos de estereotipos preconcebidos.

En relación con lo anteriormente comentado con respecto al sexo, resulta relevante decir que las puntuaciones de IE son superiores en las mujeres para los trabajos en los se evalúa a partir de modelos que la analizan como un conjunto de habilidades. Sin embargo, los resultados se vuelven contradictorios (Brackett y Salovey, 2006) en el momento en el que se emplean los modelos que operacionalizan la IE como un conjunto de competencias emocionales analizadas mediante medidas autopercebidas, ya que no aparecen discrepancias tan marcadas entre sexos diferentes.

Lo visto en el último apartado hace que se pueda distinguir entre dos tipos de instrumentos para evaluar la IE: el primero se refiere a cómo las emociones y el pensamiento interactúan, ya que se considera que las emociones influyen en el funcionamiento cognitivo en línea con lo mencionado en Mayer, Salovey y Caruso (2000). Los modelos percibidos (autopercepción de la IE), por su parte, se basan principalmente en la popular concepción de la IE de Goleman, (1996 y 1998), incluyendo tres clases de construcciones: las habilidades de percepción emocional, las competencias y los rasgos de personalidad. Los defensores de este enfoque generalmente utilizan inventarios de autoinforme para medir la IE (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Por otra parte, se contempla la relación directa entre el nivel de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico. Esta idea es una de las bases en numerosos estudios y pretende serlo en la que se pretende realizar. En este sentido, antes de hacer referencia a casos concretos, hemos de resaltar el elevado volumen de trabajos que tienen esta relación como diana fundamental. Sin embargo, de ellos, la gran mayoría se centran en poblaciones adultas y, en menor medida, adolescentes. Con ello se pretende destacar el descenso drástico de las investigaciones realizadas en este ámbito con niños, disminución que es especialmente evidente en el caso de aquellos estudios que buscan la relación de la IE con el rendimiento. No obstante,

aparecen relaciones evidentes entre ambos en dicha población educativa, por ejemplo, en los trabajos de Katyal, (2013), Billings et al. (2014) y Brouzos, Misailidi y Hadjimatheou, (2014). Desde esta perspectiva general, hemos de hacer referencia a situaciones concretas en las que se da esta relación:

- Relación directa entre el nivel de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico, en poblaciones universitarias de nuestro país: Según el estudio realizado por Pérez y Castejón (2006) contrariamente a lo que cabría esperar el CI tiene correlaciones muy bajas, cercanas a cero, con el número de asignaturas aprobadas ($r = -.02$) y con la nota media obtenida en diferentes asignaturas ($r = .08$). Por otro lado, existe un valor moderado aunque estadísticamente significativo entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y los principales indicadores del rendimiento académico. Este coincide con los trabajos de Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004), Drago (2005), Harper y Jones-Schenk, (2012), Codier, Odell, (2014), Jones-Schenk y Harper, (2014). Esta relación se mantiene incluso cuando se controla el efecto del cociente intelectual, como en el caso de Van der Zee et al., (2002) y Vela (2004).
- Relación entre la IE y el rendimiento mediatizado por el estilo de afrontamiento, en poblaciones universitarias: En este sentido, en relación con la consideración de MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011), cada uno de los ámbitos evaluados, en relación con la inteligencia emocional, predecían las calificaciones del alumnado. Por otro lado, se comprobó que el estilo de afrontamiento funciona como mediador entre la IE y las calificaciones. Para las cuatro ramas de la IE evaluadas en el test que se empleó, se comprobó que la relación entre IE y rendimiento académico estaba mediatizada por tres variables de afrontamiento medidas. Los resultados del estudio mostraron que el afrontamiento está más fuertemente relacionado con la rama de Manejo Emocional de la IE y menos con la rama de Percepción Emocional.
- Relación directa entre el nivel de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico, en poblaciones de secundaria: Resultados muy similares se han obtenido en nuestro país, con lo que se podría generalizar este efecto, tal y como se ha dicho en el caso anterior. En este sentido, tenemos en cuenta la investigación desarrollada por Otero, Martín, León, y Vicente (2009). Estos autores consideran que la evaluación de la Inteligencia Emocional, es importante porque predice algunos aspectos del éxito académico.
- Relación directa entre el nivel de Manejo Emocional y el rendimiento académico, mediatizado por el estilo de afrontamiento, en poblaciones universitarias: En un segundo estudio realizado por los autores MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011) se centraron

específicamente en la rama de Manejo Emocional, demostrando que el efecto es generalizable a las diferentes poblaciones utilizando instrumentos diferentes para la evaluación del Manejo Emocional.

Por otra parte, una vez evaluada esta relación, que resulta especialmente relevante para nuestro trabajo, se han de contemplar otros aspectos que también parecen de gran relevancia. Algunos de los factores evaluados en la IE son diferentes en función del sexo. Es decir, algunos elementos evaluados por los tests de IE (subescalas) varían en función del sexo. En este sentido, las medias son más altas en las chicas en los tres factores evaluados, aunque se encontraron diferencias significativas en el factor “Expresar sentimientos y sentir” en la muestra evaluada, constituida por alumnado de secundaria (Otero, Martín, León, y Vicente, 2009). Estos datos venían a respaldar los encontrados por otros autores tanto en nuestras fronteras como fuera de ellas (Bindu y Thomas, 2006; Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Billings et al. 2014).

Por otro lado, las personas con mayores puntuaciones en la comprensión de las emociones, como cabría esperar, tendrán mayor capacidad para establecer relaciones facilitadoras con otras personas. Dicho de otra forma, los encuestados más aptos en la comprensión de las emociones tendrán mayor capacidad establecer interacciones facilitadoras que los que eran menos aptos en este sentido. Estas conclusiones se alcanzaron en el estudio realizado por Windingstad, McCallum, Bell, y Dunn, (2011).

Por otra parte, también se considera importante la existencia de correlación entre diferentes instrumentos para la medida de la Inteligencia Emocional en jóvenes. Esta experiencia (Windingstad, McCallum, Bell, y Dunn, 2011) ha permitido que podamos contemplar algunos estudios sobre la IE en niños y que consideremos instrumentos que permiten su evaluación en esta población. Como se ha dicho anteriormente, las investigaciones sobre IE con niños no son muy numerosas. En este caso, se comprobó la correlación entre diferentes instrumentos de medida de la IE empleados para la evaluación en niños y adolescentes. Se encontró relación significativa entre ambos instrumentos, un hallazgo en línea con lo encontrado por Peters, Kranzler, y Rossen (2009), Mavroveli, Petrides, Sangareau, y Furnham (2009), Petrides, Sangareau, Furnham, y Frederickson (2006) y Warwick y Nettelbeck (2004). Hemos de tener en cuenta que, aunque los resultados globales de ambos sistemas de medida de la IE no se diferencian significativamente, sí que existen diferencias en algunos de los elementos que la componen. Estos resultados no son sorprendentes, puesto que van en la línea de la investigación realizada por Williams, Daley, Burnside y Hammond-Rowley (2009).

Finalmente, hemos de manifestar, en relación con lo mencionado en el apartado anterior, la correlación entre diferentes subescalas de instrumentos para la evaluación de la IE en jóvenes.

En el estudio mencionado anteriormente, (Windingstad, McCallum, Bell, y Dunn, 2011), también se encontró relación significativa entre la escala del Cociente Emocional Interpersonal y la rama de Facilitación del MSCEIT:YV. En este sentido, las respuestas para contestar la escala Interpersonal del EQi:YV requieren que los sujetos hagan juicios sobre la manera en la que se sienten los demás. De manera similar, la rama de Facilitación Emocional del MSCEIT:YV (FEIQ) requiere que los estudiantes lean unas oraciones describiendo las emociones.

3.3.4.3. Investigaciones sobre Inteligencia Emocional y miedo

Para finalizar este apartado de revisión de diferentes investigaciones, se ha consultado aquellas que relacionan la Inteligencia Emocional directamente con la emoción que nos resulta relevante: el miedo. En este sentido, los estudios realizados no son muy numerosos. De hecho se han tenido importantes problemas para encontrar estudios que relacionen estas dos variables. A pesar de ello, en el trabajo desarrollado por Ford, Mauss, Troy, Smolen y Hankin, (2014) se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés) y diferentes estados emocionales. Por tanto, se puede intuir que las diferentes emociones pueden interactuar entre sí. El miedo puede llegar a influir en diferentes estados emocionales, así como también en habilidades que se han incluido dentro de la Inteligencia Emocional. De la misma manera el repertorio emocional del sujeto puede jugar un papel importante incidiendo en la conducta del mismo (por ejemplo en el ámbito profesional, tal como demuestran Millán, García-Álvarez y D'Aubeterre, (2014) en su trabajo). Por tanto, se puede intuir que las diferentes emociones pueden interactuar entre sí.

Además, se han encontrado algunos trabajos en los que se dan algunas suposiciones relacionadas con estas variables. Desde esta perspectiva, según estudios realizados por De Mariano (1998), el miedo es una de las emociones que condicionan nuestra forma de ser, de pensar y de actuar. La conducta mental es sólo un reflejo de la influencia que ejerce éste (junto con otras emociones en distintas medidas). Las emociones pueden actuar a bajo nivel. En esta situación podemos no saber que estamos en una u otra concretas, a no ser que su influencia sea tan notoria que su alto volumen trastorne completamente nuestra conducta racional. Por eso resulta fundamental que seamos capaces de identificar qué emoción es predominante en cada situación y cómo y cuándo podemos asumir otra diferente. Podemos sintonizar con ellas al sintonizar con los gestos que, cuando bajamos el volumen de la emoción, nos dan actitudes y

pensamientos asociados a ellas. Estas capacidades hacen mención directa a varias de las habilidades que integran la IE.

Como todos podemos sospechar, una reacción frecuente en los menores es el miedo. El miedo es necesario para sobrevivir y sin él los niños, que ven el mundo desde una posición de desventaja, no sobrevivirían. El miedo nos hace admirar o mirar arriba a los otros, es la base del temor de Dios. Es la sensación de que el mundo está regido por leyes que se nos escapan. El miedo es un sufrimiento que no tiene límites a lo que nos puede suceder. Pero es importante sentirlo, porque nos hace ser realistas y evitar aquello que nos podría hacer daño; es vital para sobrevivir. Cuando tenemos miedo, pensamos que la felicidad está en un entorno protegido y conocido, ya que el miedo pretende que queramos salir de las situaciones consideradas como desagradables. Este nos mete en hábitos de conducta regulares (De Mariano, 1998). El miedo puede aludir a varios referentes en función del periodo evolutivo en el que se encuentre, a saber: miedo a ser abandonados por el padre con quien viven, miedo a la oscuridad, miedo a quedarse sin comida, sin casa,... Estos (y otros) miedos suponen un factor de riesgo para el desarrollo de la autoestima y la autonomía personal, siendo éstos una fuente de preocupación e inseguridad para el menor. De nuevo, se hace mención a varias de las características que definen la IE (según la visión defendida en el apartado anterior).

Específicamente, Fernández y Godoy (2002) consideran que esta reacción emocional está asociada a algunas conductas como el llanto frecuente, el aumento de las conductas de apego, la inquietud... En suma, si el menor no percibe la ayuda y el apoyo necesario para canalizar estas reacciones emocionales hacia formas más ajustadas se incrementa la probabilidad de manifestar regresiones, problemas escolares, problemas de sueño,...

3.3.5. Instrumentos de evaluación

Para finalizar este apartado, vamos a tener en cuenta algunos de los instrumentos que se pueden utilizar para evaluar aquellos aspectos en los que basaremos nuestra investigación. En este sentido, se pueden hacer dos grupos, puesto que, como ya se ha dicho, para la evaluación del rendimiento académico se utilizarán las calificaciones de los alumnos. En este sentido, se pueden contemplar por un lado los instrumentos encargados de evaluar el miedo y por el otro tenemos los cuestionarios que permiten la evaluación de la Inteligencia Emocional.

3.3.5.1. Instrumentos para la evaluación del miedo

- FSSC-II (traducido al castellano en Ascensio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán y Vázquez, 2012): Una de las escalas más utilizadas para la evaluación de miedos en población juvenil

es el Inventario de Miedos para Niños II (Fear Survey Schedule for Children II, FSSC-II). Con este instrumento podemos contar con una caracterización de los principales miedos en nuestra población. Este instrumento presenta cinco factores agrupados de acuerdo con lo teóricamente esperado: miedo a la muerte o peligro, miedo a los animales o lesiones, miedo al fracaso escolar o a la crítica, miedo a lo desconocido y miedos médicos.

- FSSC-R (Olendick, 1983): Otra versión, más antigua, del cuestionario anterior. Fue traducido al castellano en la investigación de Sandín, Chorot, Valiente y Santed (1998).
- Inventario de Temores (FSS): Es la versión para adultos del cuestionario anterior y el instrumento más empleado para la evaluación del miedo en esta población, desde que Lang y Lazovik (1963) construyeron la primera versión. La traducción al castellano se llevó a cabo en Matesanz (2006).
- Inventario de miedos de Pelechano (2007): El inventario de miedos se trata de un inventario que consta de 100 elementos adaptados de un instrumento similar para estudiar la evolución de miedos en niños generado por Pelechano (1981, 1984) a partir del Fear Survey de Wolpe y Lang (1964). El instrumento pide que se exprese el miedo que se tiene a una serie de elementos que forman la prueba. Existen tres posibilidades de respuesta: nada (0), algo (1) y mucho (2). El análisis de la prueba indica que está formada por los siguientes núcleos racionales: miedo a animales de distinto tamaño y peligrosidad, miedo a fenómenos naturales, miedo a daño corporal y enfermedades, miedo a la muerte y a sus símbolos, miedo a relaciones personales hostiles y/o agresivas, miedo a lugares cerrados y a la soledad, enfermedades y referentes médicos, miedo a situaciones sociales, miedos a viajar en coche, barco o avión, pérdidas como perder el cariño de personas que se quiere, miedo a seres sobrenaturales o fantasiosos y miscelánea en donde se encuentran personas deformes, la policía, los cuchillos.
- Inventario de miedos de Louisville para niños: El Louisville Fear Survey for Children es un instrumento diseñado y perfeccionado a lo largo de los años (Miller, Barret, Hampe y Noble, 1971). Esta prueba pretendía abarcar mediante sus ítems un gran número de situaciones o elementos que provocaban miedo a niños y adolescentes. Cabe destacar su versatilidad, puesto que se trata de un instrumento susceptible de ser aplicado bien como autoinforme, bien como escala de calificación tanto a los padres, los profesores y los compañeros.
- Cuestionario de miedos médicos para niños: El *Children's Medical Fears Questionnaire* (Aho y Erickson, 1985), creado con fines similares a los restantes instrumentos que hasta ahora hemos expuesto, se encuentra estructurado por 51 ítems susceptibles de ser agrupados en las siguientes áreas temáticas: sentirse enfermo, ir a visitar al médico e ir al hospital.

- Inventario de Ansiedad Escolar (IAES; García-Fernández, 1997, 2001): El IAES es una medida de autoinforme que evalúa la frecuencia con la que los estudiantes experimentan ansiedad ante distintas situaciones escolares, así como el tipo de respuesta de ansiedad (cognitiva, psicofisiológica y conductual) ante dichas situaciones. Fue construido a partir de la teoría tridimensional de la ansiedad (Lang, 1968) y del enfoque interactivo (Endler, 1973). Se compone de 55 ítems relativos a situaciones escolares y 32 respuestas (15 cognitivas, 11 conductuales y 6 psicofisiológicas) a los que el sujeto debe responder a través de una tabla de doble entrada en la que en el eje horizontal se incluyen las situaciones escolares y en el eje vertical las respuestas cognitivas, psicofisiológicas y conductuales.
- Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI; State-Trait Anxiety Inventory; Spielberg, Edwards, Lushene, Montuori y Platzeck, 1970). El STAI evalúa dos dimensiones: Ansiedad estado y Ansiedad rasgo. Consta de 40 ítems, 20 por cada factor. Los ítems se puntúan en una escala de tres opciones de respuesta, que van desde nada a mucho, para la escala Estado, y desde nunca a siempre, para la escala Rasgo. El STAI es aplicable a adolescentes y adultos, a partir de los 16 años. La adaptación española presenta excelentes propiedades psicométricas (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, y Jacobs, 1983 y Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1994).
- Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para niños (STAIC; Spielberger, Edwards, Lushene, Montuori y Platzeck, 1973; Seisdedos, 1990). El STAIC es aplicable a niños entre 8 y 15 años. Consta de 33 ítems relativos a la Ansiedad estado y de 40 ítems relativos a la Ansiedad rasgo.
- Test de Escala de ansiedad para niños (Test Anxiety Scale for Children, TASC): Sarason, Davidson, Lightall, Waite y Ruebush (1960) delimitaban como principal objetivo de su prueba la evaluación de un ámbito más amplio que abarcase desde inquietudes específicas hasta preocupaciones más generales relacionadas con ansiedad en el colegio. La consistencia interna oscilaba entre .88 y .90, siendo .67 el coeficiente de estabilidad (Sarason, Davidson, Lightall, Waite y Ruebush (1960). La validez de criterio, establecida a partir de la relación del TASC con una escala de calificación de profesores, alcanzaba un valor reducido .20.

3.3.5.2. Instrumentos para la evaluación de la Inteligencia Emocional

- MSCEIT (2009): El Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT, Mayer, Salovey y Caruso, 2009) se ha diseñado para evaluar la inteligencia emocional. Se trata de una escala de capacidad, es decir, mide cómo ejecutan las tareas las personas y resuelven problemas emocionales en lugar de limitarse a preguntar cuál es su valoración

subjetiva de sus habilidades emocionales. Este se puede dividir en dos áreas: la inteligencia emocional experiencial y la estratégica. Estas áreas se conectan de acuerdo con el modelo de las cuatro ramas de la inteligencia emocional. Con respecto a las ramas que lo conforman se han de mencionar: la Percepción Emocional (formado por las pruebas Caras, Paisajes y Diseños), Facilitación Emocional (también llamado Asimilación, contaba con tres tareas; Sinestesia, Sensaciones y Facilitación, Comprensión Emocional (formado por las tareas Combinaciones, Progresiones, Transiciones y Analogías) y Manejo Emocional (incluye las tareas de Manejo Emocional y Manejo Socioemocional. El MSCEIT se elaboró a partir de las primeras medidas de capacidad publicadas específicamente para medir la inteligencia emocional (Mayer, Dipaolo y Salovey, 1990; Mayer y Geher, 1996).

- MSCEIT-YV (menores a 18 años, aun sin publicar): Se trata de una versión adaptada del MSCEIT para niños y jóvenes. Su estructura es similar al test mencionado anteriormente. Sin embargo, no se encuentra publicado actualmente (está en publicación en su versión inglesa). Este instrumento en desarrollo durante es una versión del anteriormente mencionado, con 184 ítems a contestar. Este instrumento incluye un apartado de IE Total integrado por dos subcomponentes: Experiencia de IE y Estrategias de IE. Estas dos áreas que integran el Total se han de añadir a las ya mencionadas ramas del MSCEIT: Percepción Emocional, Facilitación Emocional, Comprensión Emocional y Manejo Emocional.
- MSCEIT versión Online: Versión Online del MSCEIT.
- Trait Meta Mood Scale-24, adaptada al castellano, a partir de la desarrollada en por Salovey y Mayer (1990). Dicha escala está compuesta por 24 ítems, valorados por una escala Likert teniendo en cuenta la puntuación 1 como “nada de acuerdo” y 5 como “totalmente de acuerdo”, en la que se evalúan tres dimensiones de la escala original: *Atención* a los sentimientos, como la capacidad de identificar las emociones en las personas y en uno mismo; *Claridad* en los sentimientos, como la capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás y *Regulación* o reparación emocional, entendida como la capacidad de manejar las emociones. El TMMS-24 está formado por 24 enunciados, 8 por cada factor.
- STEM-Y (MacCann, Wang, Matthews y Roberts, 2010): Test Situacional de Manejo Emocional para jóvenes (Situational Test of Emotional Management for Youngs). El STEM-Y es un test de juicio situacional en el que el evaluador recoge una descripción escrita con diferentes posibles respuestas. Se trata de una versión específicamente adaptada (MacCann y Roberts, 2008). para una población no adulta, a partir de una escala más.

Consiste en 11 ítems que deben de ser puntuados por el evaluador, quien tomará una escala de seis puntos (Muy inefectivo hasta muy efectivo).

- EQi:YV (Bar-On y Parker, 2000). Este cuestionario es un instrumento de auto-informe de 60 ítems diseñado para evaluar el funcionamiento emocional y social en sujetos con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. Está basado en un modelo dimensional de cinco rasgos: Cociente Emocional Intrapersonal, Cociente Emocional Interpersonal, Cociente Emocional de Estrés por Manejo, Cociente Emocional de Adaptabilidad y Cociente Emocional General.

Todo esto queda resumido en el mapa conceptual que se ha realizado y que aparece en la página siguiente:

4. HIPÓTESIS

4.1. Hipótesis General

Teniendo en cuenta la revisión de la bibliografía, a través de la cual se ha podido contemplar el estado actual de la cuestión, vamos a determinar una solución tentativa (basada en las experiencias de los autores especialistas en cada una de las temáticas que se han consultado) a los problemas que se contemplaron en el apartado anterior.

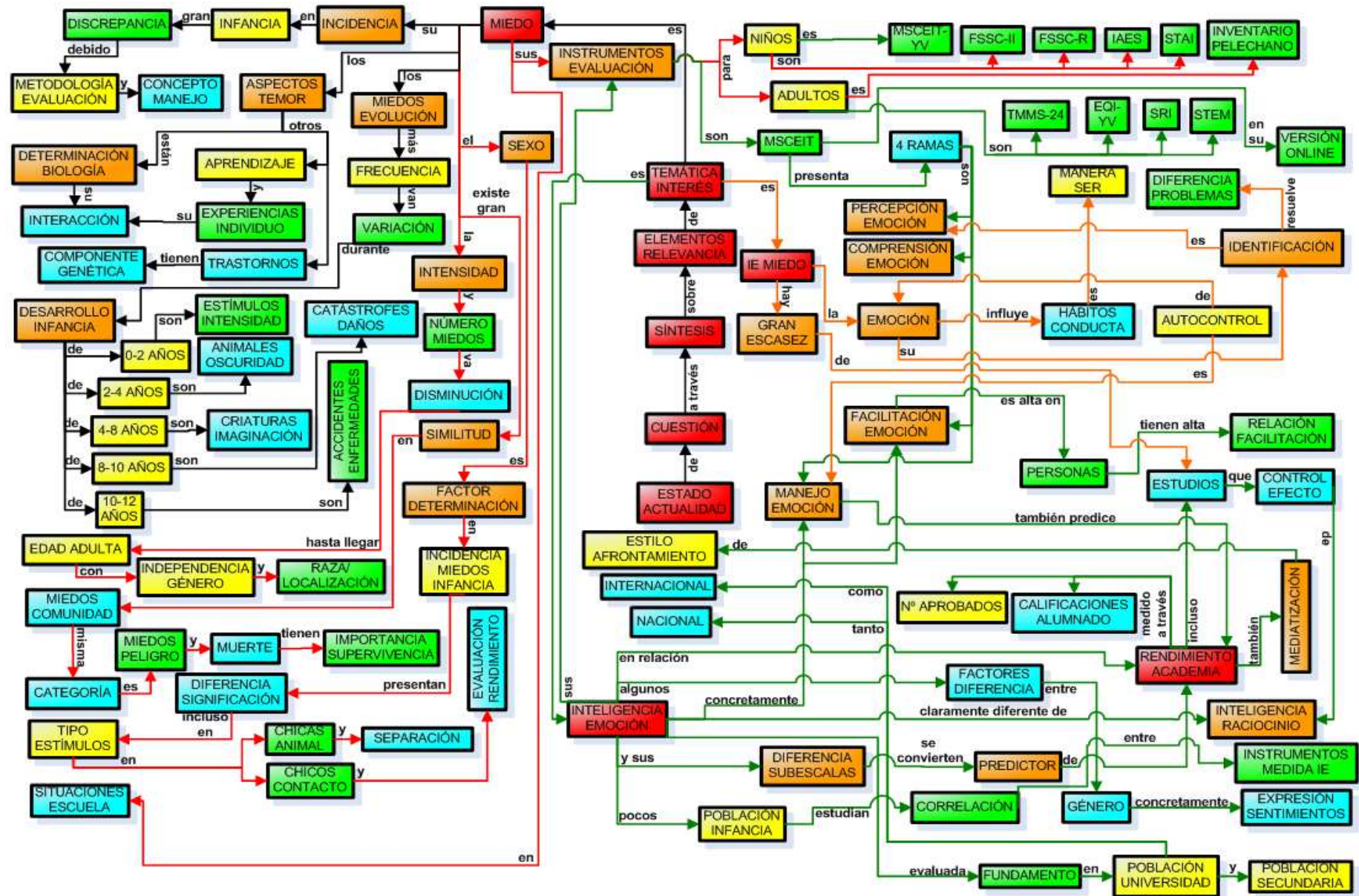
Del mismo modo, comenzaremos haciendo referencia a la hipótesis general, la cual propone una posible solución a la problemática planteada:

- Hipótesis General: Existirán diferencias en los tipos y niveles de Miedo así como relaciones entre el Miedo y la Inteligencia Emocional, por un lado y ésta y el Rendimiento Académico por el otro, en el alumnado de los centros educativos de Ceuta.

En este sentido, la hipótesis formulada se apoya en la revisión de la bibliografía de la que se ha partido.

En primer lugar, de acuerdo con la bibliografía analizada, se espera encontrar diferencias en el nivel y tipo de los Miedos en el alumnado de los centros educativos de Ceuta (incluyendo centros de Primaria, Institutos de Enseñanza Secundaria, hasta la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta), en función de las características que definen a cada uno de los alumnos y alumnas que conforman la muestra. Estas diferencias no se esperan en las otras dos variables (Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico), puesto que, sin una base que demuestre lo contrario,

Cuadro 3.1. Mapa Conceptual sobre el marco teórico



se considera que todo el alumnado está en disposición de obtener resultados parecidos, con independencia de las características que definen a cada uno de los alumnos que lo integra.

4.2. Hipótesis Específicas

Esta hipótesis general, para su mejor estudio y análisis, se ha dividido en las siguientes hipótesis específicas:

- Los niveles de Miedo que tiene el alumnado variarán en función del sexo, la edad, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.

En este caso, se va a formular esta hipótesis, totalmente apoyados en la revisión bibliográfica realizada. En este sentido, consideramos que probablemente se encontrarán diferencias en el nivel y tipos de Miedo en función de la edad (a medida que pasa el tiempo el nivel de miedos irá decreciendo) coincidiendo con las investigaciones realizadas por Pearce (1995), Sandín (1997), Valles Arángida (1991), Pérez (2000), Valiente, Sandín, Chorot y Tabar (2003), Lane y Gullone (1999), Gullone y King (1992), Burnham y Gullone (1997), Gullone y King (1993 y 1997) y Burnham (2007), en función de la cultura y el estatus socio-económico y cultural (en la línea de estudios en los que se encontraron diferencias entre las poblaciones de América del norte y del sur -Ollendick *et al.*, 1989; McCathie y Spence, 1991; Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011-, entre población americana y la europea -Ollendick, Yule, y Ollier, 1991; Sandín, Chorot, Valiente, y Santed, 1998-, o la población americana y la australiana -Ollendick *et al.*, 1989-) y, por último, en función del sexo, coincidiendo, en este último caso, con autores como Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández, y Quiles, (2003), Burnham y Hooper (2008b) y Burnham, Hooper y Ogorchock (2011), Gullone y King (1997), Burnham y Gullone (1997), Lane y Gullone (1999) y Burnham, (2007). Dado que no se especifica nada en la hipótesis no se esperan variaciones en los tipos de miedo en función de los factores considerando las experiencias Burnham y Gullone (1997), King, Ollier, Iacone, Schuster, Bays, Gullone, y Ollendick (1989), Ollendick (1983), Ryall y Dietiker (1979), Mizes y Crawford (1986) y Pelechano (2007). Tampoco se esperan diferencias importantes en los niveles considerando la titulación, ni tampoco el centro al que pertenezca (tampoco se han revisado estudios en los que se considere el miedo en función de estas variables sociodemográficas.

- Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado tendrán poca variación en función del centro, la titulación, el sexo, la cultura

y su estatus socio-económico y cultural, habiéndola en función de la edad.

Como se ha especificado anteriormente, sin una base que demuestre lo contrario, se considera que todo el alumnado está en disposición de obtener resultados parecidos, con independencia de las características que definen a cada uno de los alumnos que lo integra. No obstante, parece lógico, que, fruto del desarrollo emocional, el sujeto tendrá un mayor y mejor repertorio emocional, por lo que se considera posible la aparición de diferencias en función de esta variable sociodemográfica.

- Los tipos y niveles de Rendimiento Académico alcanzados por este alumnado tendrán poca variación en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.

Exactamente igual que en caso anterior no se espera encontrar diferencias significativas en función de estas variables, al no contar con apoyo bibliográfico que justifique lo contrario.

- Se encontrará interacción entre el Miedo y la Inteligencia Emocional por un lado y la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado, con independencia del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.

Con respecto a la relación entre la Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, se ha establecido esta hipótesis siguiendo la experiencia de autores como Van der Zee, Thijs y Schakel (2002), Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004), Vela (2004), Drago (2005), Pérez y Castejón (2006), Otero, Martín, León, y Vicente (2009), MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011), Harper y Jones-Schenk, (2012), Downey et al. (2013), Chamundeswari, (2013), Billings et al. (2014), Brouzos et al. (2014), Codier et al. (2014) y Jones-Schenk y Harper, (2014).

Por otro lado, a pesar de la gran escasez de investigaciones que consideren estas dos variables, se considera que debe existir interacción entre el Miedo y la Inteligencia Emocional. En este sentido, esperamos una relación inversa entre el Miedo e Inteligencia Emocional (cuanto mayor sea la intensidad e incidencia de los miedos, menor será la puntuación obtenida en el test de Inteligencia Emocional, incluidas las Habilidades Sociales).

Para poder contrastar las mencionadas hipótesis, se procede al desarrollo del presente estudio.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

Teniendo muy presentes tanto los problemas delimitados en los apartados anteriores, como la solución tentativa, basada en experiencias previas, que han quedado establecidas en el punto inmediatamente anterior (hipótesis) se van a marcar, claramente, los objetivos propuestos para esta investigación. Desde esta perspectiva, el objetivo general se podría delimitar de la siguiente manera:

- Conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, y qué relaciones existen entre estas variables, en el alumnado de los centros educativos de Ceuta.

A través del estudio que vamos a realizar, se pretende recopilar e interpretar la información que posibilite conocer la medida en la que las variables mencionadas (Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico) se manifiestan en la población del alumnado de los centros educativos de Ceuta (Primaria, Secundaria y Universidad), así como las relaciones (si las hubiera) con algunas variables que definen a cada uno de los alumnos y alumnas que lo componen (centro, titulación, sexo, edad, cultura y estatus socioeconómico y cultural) y entre ellas.

5.2. Objetivos Específicos

Del mismo modo que se ha hecho en los anteriores apartados, el objetivo general se descompondrá en una serie de objetivos específicos, los cuales pretenden dar respuesta a los problemas específicos que se han planteado. Serían los siguientes:

- Conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.
- Conocer y analizar qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.
- Conocer y analizar qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.
- Conocer y analizar qué relación existe entre el Miedo, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado, en función del

centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.

Una relación más fácil de ver entre los problemas, las hipótesis marcadas y los objetivos establecidos en esta investigación, la tenemos en el cuadro que aparece en la página siguiente.

6. MARCO EMPÍRICO

Para llegar a contrastar realmente las hipótesis que se han establecido, se ha llevado a cabo esta investigación, desde la que se ha atendido a los objetivos marcados. En este sentido, a la hora de planificar el estudio se ha partido de la revisión bibliográfica que se ha realizado (y que ha permitido constituir el marco conceptual). Desde esta perspectiva, la totalidad de los documentos consultados se basan en estudios de corte cuantitativo. Por esto, en nuestro caso se ha optado también por una investigación con metodología cuantitativa. Las razones por las que hemos seleccionado dicho planteamiento son las siguientes:

- ⊕ **Datos numéricos y análisis estadístico:** Para poder demostrar las hipótesis que hemos establecido sólo podemos utilizar datos de tipo cuantitativo, numéricos y posteriormente, someterlos a un análisis estadístico. Es la única forma de llegar a demostrar (o desmentir) nuestra hipótesis.
- ⊕ **Objetividad:** La metodología cuantitativa nos ofrece una mayor objetividad, es más sistemática y controlada. En este sentido, hemos de hablar de dos criterios fundamentales con los que cumple esta metodología: la validez y la fiabilidad. En ambos casos, nos vamos a asegurar de que los cuestionarios que empleemos en la recogida de información han sido sometidos a un riguroso proceso estadístico, a través del cual consigamos alcanzar un alto grado de fiabilidad. Gracias a esta objetividad podemos obtener información verdaderamente válida.
- ⊕ **Demostración de hipótesis:** Solamente con la metodología cuantitativa podemos demostrar si nuestras hipótesis son ciertas o falsas. Este enfoque es el único que nos permite demostrar una relación directa de entre las variables estudiadas.
- ⊕ **Generalización:** El que la investigación de corte cuantitativo sea más objetiva es un elemento imprescindible para llegar a la generalización, algo muy importante en la generación de conocimiento.

Cuadro 5.1. Relación entre problemática, hipótesis y objetivos

TEMA	PROBLEMA GENERAL	PROBLEMAS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
INTELIGENCIA EMOCIONAL, MIEDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	¿Qué tipos y niveles de Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, y qué relaciones existen entre estas variables, en el alumnado de primaria de los centros educativos de Ceuta?	¿Qué tipos y niveles de Miedo tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural?	Los niveles de Miedo que tiene el alumnado variarán en función del sexo, la edad, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, y qué relaciones existen entre estas variables, en el alumnado de primaria de los centros educativos de Ceuta.	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.
		¿Qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural?	Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado tendrán poca variación en función en función del centro, la titulación, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.		Conocer y analizar qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.
		¿Qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural?	Los tipos y niveles de Rendimiento Académico alcanzados por este alumnado tendrán poca variación en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico.		Conocer y analizar qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.
		¿Qué relación existe entre el Miedo, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural?	Se encontrará interacción entre el Miedo y la Inteligencia Emocional por un lado y la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado, con independencia del centro, la titulación, la edad, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.		Conocer y analizar qué relación existe entre el Miedo, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.

Después de haber justificado las razones para optar por la metodología cuantitativa, se pasa a contemplar con mayor detenimiento los diferentes elementos que integran el apartado metodológico.

6.1. Contexto de Investigación

Como se ha podido comprobar en el apartado en el que se hace referencia a los objetivos, la investigación se va a llevar a cabo con una población educativa, compuesta por alumnado de diversas etapas. Así, queda integrada por alumnado infantil (perteneciente a la etapa de Educación Primaria), adolescente (que corresponde a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) y adulta (alumnado universitario de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta). En este alumnado, se pretenden evaluar los tipos y niveles de Inteligencia Emocional, Miedos y Rendimiento Académico, primero de manera específica (por grupos en función de la etapa evolutiva a la que pertenece) y posteriormente de manera global (la muestra al completo). Todos los participantes en la investigación pertenecen a 8 centros (4 de Educación Primaria y otros 4 Institutos de Enseñanza Secundaria), a lo que habría que unir la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Los centros han sido seleccionados teniendo en cuenta los alumnos que conforman su población educativa, de manera que entre todos, reflejen las características del alumnado de nuestra ciudad.

A través del alumnado que constituye esta muestra, se pretende reflejar, especialmente, las características de nuestro contexto pluricultural. Para ello, con respecto a los centros de Educación Primaria se ha hecho una selección. En este sentido, se tomarán dos centros donde predomine la población musulmana (que además de pertenecer a una cultura concreta, se corresponde también con un nivel económico y socio-cultural bajo y medio-bajo), otro en el que haya equilibrio entre alumnos musulmanes y cristianos y otro con mayoría relativa de alumnado cristiano. Esta muestra representa, de manera adecuada, a los centros de Educación Primaria de nuestro entorno. Para los centros de Educación Secundaria, en todos los casos, la mayor parte de la muestra correspondía a la población musulmana, todo lo contrario que el alumnado universitario, con mayoría cristiana.

De esta forma, se aplicarán los instrumentos para la recogida de la información de las diferentes variables en estos tres contextos diferentes.

6.2. Muestra

6.2.1. Muestra Infantil

Se comienza con la descripción de cada una de las muestras específicas, para a continuación, hacerlo globalmente. Así, comenzando con la muestra de alumnado Infantil (Educación Primaria) está compuesta por un total de 404 alumnos. Estos se dividen entre los cuatro centros que participaron en este trabajo. Para preservar la identidad del alumnado que conforma la población de cada uno de estos cuatro centros se han empleado nombres en clave para hacer referencia a ellos.

En este sentido, participaron cuatro centros, cuyas características se comentan a continuación:

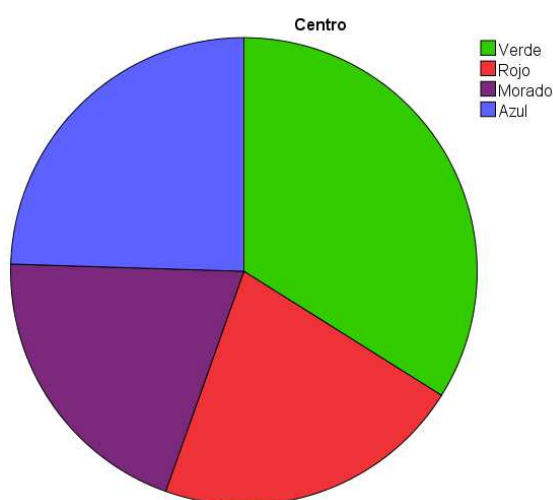
- ✚ Colegio Verde: Se trata de un centro situado en la periferia de nuestra ciudad, cercano a una zona marginal. Su población está conformada íntegramente por alumnos y alumnas de cultura/religión musulmana (100%). Por su pertenencia al mencionado emplazamiento, existe un nivel económico y socio-cultural bajo.
- ✚ Colegio Rojo: Otro centro de la periferia de la ciudad. De la misma manera que el anterior, cuenta con una población mayoritariamente musulmana. Con respecto al nivel económico y socio-cultural se encuentra entre el nivel bajo y medio-bajo.
- ✚ Colegio Morado: Se trata de un colegio situado en el centro de Ceuta. La población que vive en esta zona se corresponde con un nivel económico y socio-cultural medio. La distribución del alumnado, con respecto a su cultura se acerca bastante al 50% (mitad musulmana y mitad cristiana).
- ✚ Colegio Azul: En este caso, se trata de un centro concertado localizado en la periferia de nuestra ciudad. Esto hace que la población que nos encontramos sea mayoritariamente de cultura cristiana, a pesar de que sigue habiendo una minoría musulmana. Con respecto al nivel económico y socio-cultural de las familias, es el más elevado de los que participaron en dicha investigación.

Teniendo en cuenta esta primera variable sociodemográfica (centro), la muestra Infantil que participó en el estudio se distribuyó de la siguiente manera: el 33,9% de la muestra correspondía al Centro Verde, el 21,5% al Centro Rojo, el 20% al Centro Morado y el restante 24,5% al Centro Azul. Esto se refleja, de manera mucho más clara a través de la siguiente tabla (donde aparecen los descriptivos de frecuencia, porcentaje, porcentaje válido y acumulado) así como su gráfico correspondiente:

Tabla 6.2.1.1. Distribución de la muestra Infantil por Centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Verde	137	33,9	33,9	33,9
Rojo	87	21,5	21,5	55,4
Morado	81	20,0	20,0	75,5
Azul	99	24,5	24,5	100,0
Total	404	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.1.1. Distribución de la muestra Infantil por Centro

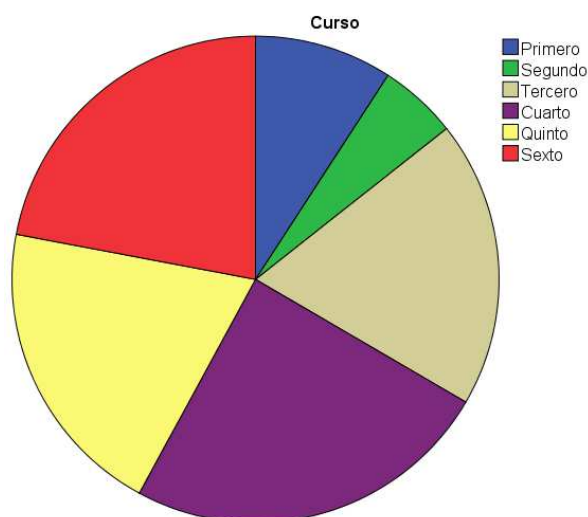


Si se tiene en cuenta la variable curso (que se corresponde con la edad de los participantes) la muestra se distribuye entre el 9,2% de alumnos de primero, el 5,2% de alumnos de segundo, el 19,1% de alumnos de tercero, el 24,5% de alumnos de cuarto, el 20% de alumnos de quinto y el 22% de alumnos de sexto curso de Educación Primaria. Esto se corresponde respectivamente con las edades de 6-7, 7-8, 8-9, 9-10, 10-11 y 11-12 años. En este caso, dado que encontramos mayores dificultades para que los participantes de los niveles correspondientes al primer ciclo de primaria (primero y segundo) contestaran los cuestionarios (ya que están adquiriendo las habilidades de lectura y escritura) podemos comprobar cómo suponen un porcentaje menor. Para reflejar estos datos, de manera más clara y resumida volvemos a ofrecer una tabla y un gráfico, que aparecen en la siguiente página.

Tabla 6.2.1.2. Distribución de la muestra Infantil por Curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Primero	37	9,2	9,2	9,2
Segundo	21	5,2	5,2	14,4
Tercero	77	19,1	19,1	33,4
Cuarto	99	24,5	24,5	57,9
Quinto	81	20,0	20,0	78,0
Sexto	89	22,0	22,0	100,0
Total	404	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.1.2. Distribución de la muestra Infantil por Curso

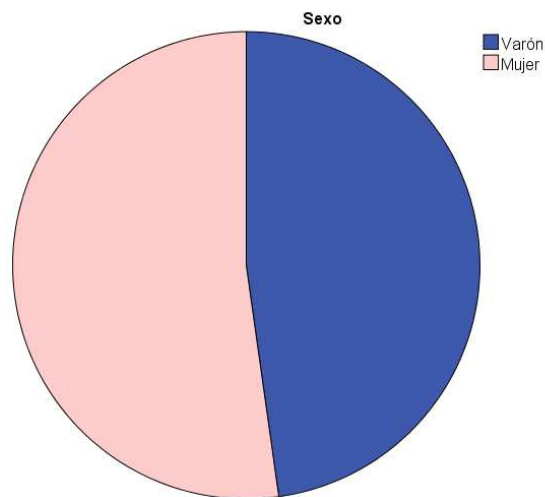


Continuando la descripción de la muestra contemplando la variable sexo, aparece un porcentaje con una distribución bastante equilibrada entre ambos. Así, el 47,8% son niños, siendo el resto de la muestra (52,2%) niñas. Del mismo modo que en el caso anterior reflejamos esta realidad a través de una tabla (se recogen los mismos descriptivos) y un gráfico, que aparecen a continuación.

Tabla 6.2.1.3. Distribución de la muestra Infantil por Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Varón	193	47,8	47,8	47,8
Mujer	211	52,2	52,2	100,0
Total	404	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.1.3. Distribución de la muestra Infantil por Sexo

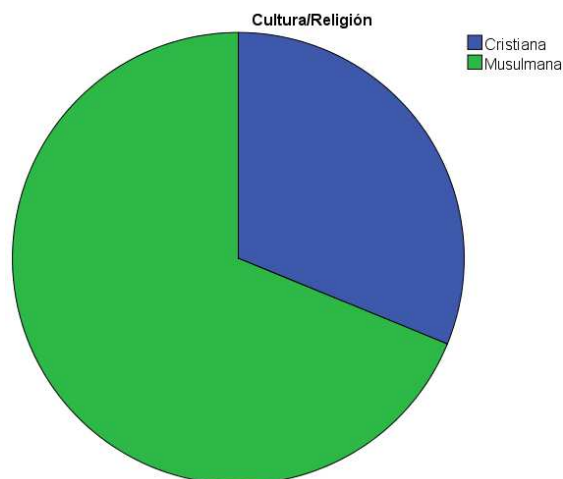


Teniendo en cuenta la cultura (que se corresponde con la religión) el grupo con mayor frecuencia es el de los participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyen el 68,8% de la muestra. El 31,2% de la misma ha estado integrado por alumnos y alumnas de cultura-religión cristiana. Esto representa las dos culturas mayoritarias en nuestra ciudad y conforman un contexto multicultural. De nuevo reflejamos esta realidad a través de una tabla y un gráfico.

Tabla 6.2.1.4. Distribución de la muestra Infantil por Cultura/Religión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Cristiana	126	31,2	31,2	31,2
Musulmana	278	68,8	68,8	100,0
Total	404	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.1.4. Distribución de la muestra Infantil por Cultura/Religión

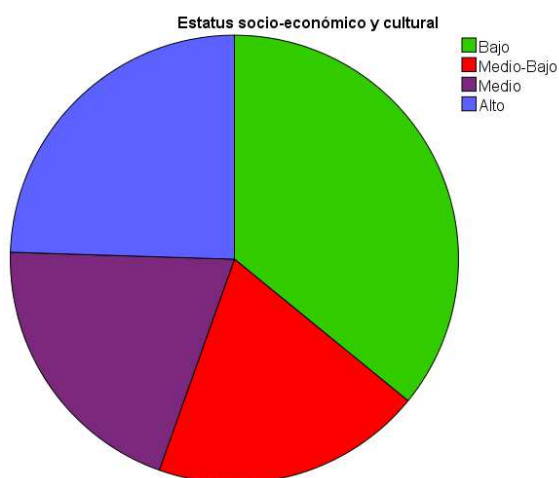


Para terminar la descripción de la muestra se va a considerar la última variable sociodemográfica. En este caso, se hace referencia al estatus económico y socio-cultural. Desde esta perspectiva, aparece un 35,9% correspondientes a un estatus bajo, un 19,6% con un estatus medio-bajo, un 20% con un estatus medio (medio alto) y el restante 24,5% con un estatus alto. En este sentido, se puede comprobar como existe una gran similitud con la distribución de la muestra por centros. Todo vuelve a quedar recogido en la tabla y el gráfico que se ofrecen a continuación.

Tabla 6.2.1.5. Distribución de la muestra Infantil por Estatus

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Bajo	145	35,9	35,9	35,9
Medio-Bajo	79	19,6	19,6	55,4
Medio	81	20,0	20,0	75,5
Alto	99	24,5	24,5	100,0
Total	404	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.1.5. Distribución de la muestra Infantil por Estatus



6.2.2. Muestra Adolescente

El grupo de alumnos y alumnas de institutos (alumnado adolescente), por su parte, está integrado por un total de 557 personas. En este caso, vuelven a ser cuatro los centros entre los que se reparte esta muestra, teniendo en cuenta que estos fueron, precisamente, los Institutos de Enseñanza Secundaria que participaron en el presente estudio. De nuevo, intentando preservar la identidad de estos alumnos y alumnas, de

acuerdo con el profesorado con el que se contactó, se han empleado colores como nombres en clave para hacer referencia a cada uno de ellos.

Las características de los diferentes centros que participaron en esta investigación se reflejan a continuación:

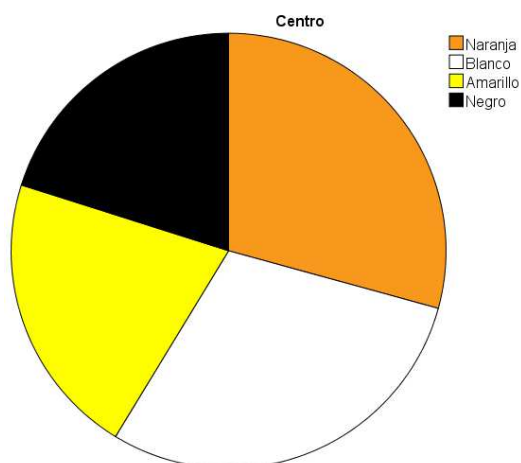
- ✚ Instituto Naranja: Se trata de un centro con un elevado volumen de población educativa y docente, hacia el que desembocan alumnos y alumnas de numerosos centros de diferentes zonas y entornos, por lo que no se puede precisar el predominio de un estatus socio-cultural sobre el resto (desde bajo, medio bajo hasta medio).
- ✚ Instituto Blanco: Se trata de un Instituto situado en una zona periférica de Ceuta. Su alumnado es predominantemente de cultura musulmana (casi en su totalidad). De ellos, la mayoría podría inscribirse dentro del nivel socio-económico bajo y, sobre todo, medio bajo.
- ✚ Instituto Amarillo: Este instituto se encuentra próximo al Naranja. Sin embargo, su población educativa y su profesorado es bastante más reducido que el anterior. Los alumnos y alumnas que ingresan en este centro corresponden a zonas vinculadas más a niveles medio-bajos y medios, volviendo a ser, predominantemente, alumnado de cultura/religión musulmana, a pesar de que no en la misma proporción que en el Blanco.
- ✚ Instituto Negro: El último instituto se encuentra situado en una zona céntrica de la ciudad. Su alumnado, se vincula más con niveles medio altos y medios que en el resto de centros analizados. Además, de todos los que participaron en este estudio, tiene los porcentajes más altos de alumnos y alumnas cristianas.

Si se considera la variable sociodemográfica centro, la muestra de alumnado adolescente (escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria) que contestó a los cuestionarios queda dividida de la siguiente forma: el 29,3% pertenecían al Instituto Naranja (siendo 163 los alumnos encuestados), el 29,4% correspondían al Instituto Blanco (con un total de 164 alumnos participantes). El 21,2% de la muestra de alumnado adolescente se encontraba escolarizado en el Instituto Amarillo (contestaron 118 personas), mientras que el 20,1% correspondía al Instituto Negro (en el que contestaron 118 alumnos). En la tabla y el gráfico que aparecen a continuación, se pueden observar estos datos de forma resumida:

Tabla 6.2.2.1. Distribución de la muestra Adolescente por Centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Naranja	163	29,3	29,3	29,3
Blanco	164	29,4	29,4	58,7
Amarillo	118	21,2	21,2	79,9
Negro	112	20,1	20,1	100,0
Total	557	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.2.1. Distribución de la muestra Adolescente por Centro



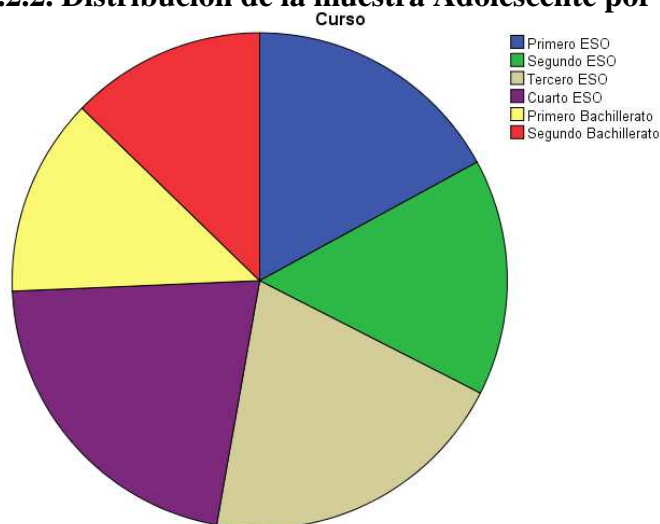
Considerando la variable curso (vinculada también a la edad de los alumnos y alumnas que contestaron) aparecen 95 alumnos del primer nivel (1º de ESO) lo que constituye el 17,1% de la muestra. De 2º de ESO son 86 alumnos, lo que supone el 15,4% de la muestra de adolescentes, mientras que de 3º de ESO tenemos 113 alumnos (20,3% de alumnos adolescentes) y de 4º de ESO 120 (21,5% de esta muestra). Finalmente, correspondientes a los Bachilleratos se alcanzan el 12,9% (con 72 alumnos) y el 12,7% (con 71 alumnos) para 1º y 2º respectivamente. Esto corresponde respectivamente con las edades de 12-13, 13-14, 14-15, 15-16, 16-17 y 17-18 años. En esta ocasión, no existen niveles excesivamente menores de ninguno de los cursos, como sí ha ocurrido en el caso de la muestra de alumnos y alumnas de colegios (muestra infantil). La tabla y el gráfico que se presentan a continuación vuelven a ofrecer una idea más clara y resumida de todo lo comentado:

Tabla 6.2.2.2. Distribución de la muestra Adolescente por Curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primero ESO	95	17,1	17,1	17,1

Segundo ESO	86	15,4	15,4	32,5
Tercero ESO	113	20,3	20,3	52,8
Cuarto ESO	120	21,5	21,5	74,3
Primero Bachillerato	72	12,9	12,9	87,3
Segundo Bachillerato	71	12,7	12,7	100,0
Total	557	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.2.2. Distribución de la muestra Adolescente por Curso

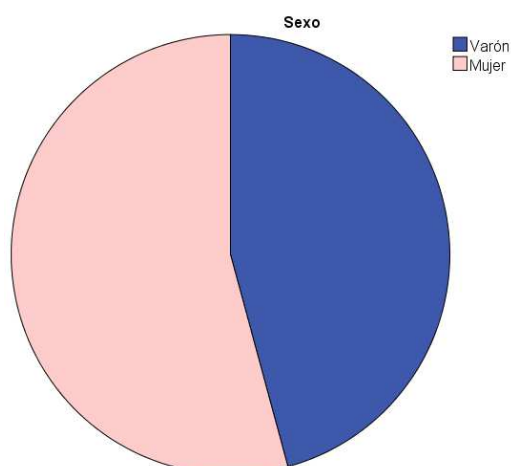


Prosiguiendo con la variable sexo, se puede observar que, a pesar de que hay un porcentaje superior de chicas (ya que el 54,2% del alumnado que participó contestando a estos cuestionarios eran de sexo femenino) se sigue observando equilibrio del mismo modo que se puede observar en la descripción de la muestra infantil (siendo el 45,8% chicos). Así pues, de las personas que contestaron 255 eran varones y las restantes 302 chicas. Todo lo que se ha comentado, queda resumido en la tabla y el gráfico que aparecen a continuación:

Tabla 6.2.2.3. Distribución de la muestra Adolescente por Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Varón	255	45,8	45,8	45,8
Mujer	302	54,2	54,2	100,0
Total	557	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.2.3. Distribución de la muestra Adolescente por Sexo

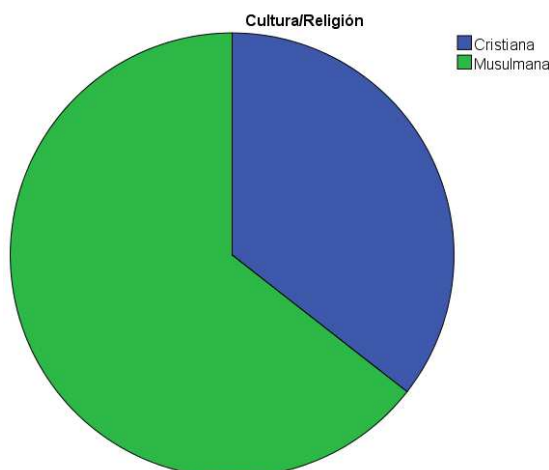


Considerando la variable Cultura/Religión, se vuelve a observar que el grupo mayoritario es el correspondiente a la cultura/religión musulmana. De esta manera, un total de 198 alumnos se identificaron como pertenecientes al grupo cultural “cristiano-occidental”, integrando el 35,5% de la muestra. Por su parte, los restantes 359 participantes se identificaron como pertenecientes al grupo “árabe-islámico”, lo que supone el 64,5% de la muestra adolescente. Se observan porcentajes muy similares a los descritos en la muestra infantil, lo cual queda reflejado a través de una tabla y un gráfico que se presentan a continuación:

Tabla 6.2.2.4. Distribución de la muestra Adolescente por Cultura/Religión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cristiana	198	35,5	35,5	35,5
Musulmana	359	64,5	64,5	100,0
Total	557	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.2.4. Distribución de la muestra Adolescente por Cultura/Religión

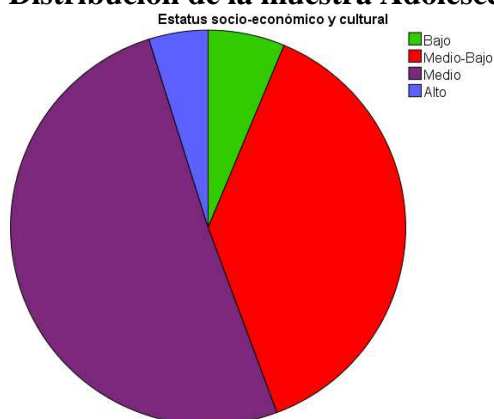


Para finalizar la descripción de la muestra de alumnado adolescente, se presenta su distribución atendiendo a la variable sociodemográfica “Nivel socioeconómico y cultural”. En esta ocasión, la recogida de la información fue diferente a la empleada en el caso de los alumnos de Educación Primaria, puesto que fueron los mismos alumnos los que marcaron su propio nivel socioeconómico, algo que no se hizo con los niños y niñas de Primaria. De esta manera, sólo el 6,3% de la muestra identificó su nivel como bajo (tan sólo 35 alumnos entre todos los encuestados). Por su parte, aun menos se identificaron como pertenecientes a un nivel alto (27 alumnos), lo que supone el 4,8% de la muestra adolescente. Sin embargo, el 38,1% corresponde al estatus medio-bajo (con 212 integrantes) y el 50,8% (con 283 integrantes) al medio, lo que indica que, principalmente, el alumnado participante, se vinculó a posiciones intermedias. Esto queda resumido en la tabla y el gráfico que se ofrecen a continuación:

Tabla 6.2.2.5. Distribución de la muestra Adolescente por Estatus

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	35	6,3	6,3	6,3
Medio-Bajo	212	38,1	38,1	44,3
Medio	283	50,8	50,8	95,2
Alto	27	4,8	4,8	100,0
Total	557	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.2.5. Distribución de la muestra Adolescente por Estatus



6.2.3. Muestra Adulta

El grupo de alumnos y alumnas de universitarios (alumnado adulto), por su lado, está integrado por un total de 225 personas. En esta ocasión, todos ellos pertenecen a la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, ya que se contó con la colaboración del profesorado. Así pues, toda la muestra de alumnado adulto está integrada por alumnado matriculado en algunas titulaciones que se imparten en la facultad. En este

caso, dado que eran adultos, no es necesario utilizar nombres en clave, puesto que todos los encuestados manifestaron su consentimiento contestando a los tests (aquellos que no quisieron no contestaron).

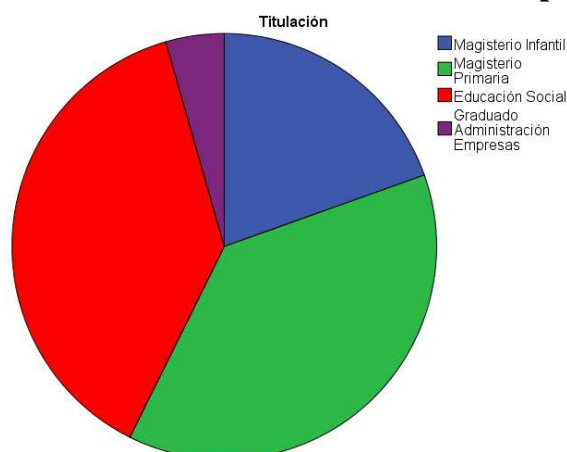
Por tanto, si se considera la variable sociodemográfica centro, el total de la muestra (100%) estuvo integrada por alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Por otro lado, si se considera la muestra desde la perspectiva de la titulación cursada, se divide en cuatro grupos: el 19,6% de la muestra se encontraba cursando Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil (con una frecuencia de 44 alumnos), el 37,8% cursaban la especialidad de Educación Primaria, dentro de la titulación Magisterio (con un total de 85 alumnos participantes). El 38,2% de la muestra de alumnado adulto hacía Educación Social (con una frecuencia muy parecida a la anterior, siendo 86 los participantes), mientras que el 4,4% restante fueron alumnos y alumnas del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE), con una frecuencia de sólo 10 personas dentro de esta titulación. En la tabla y el gráfico que aparecen a continuación, se pueden observar estos datos de forma resumida:

Tabla 6.2.3.1. Distribución de la muestra Adulta por Titulación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Magisterio Infantil	44	19,6	19,6	19,6
Magisterio Primaria	85	37,8	37,8	57,3
Educación Social	86	38,2	38,2	95,6
Graduado Administración Empresas	10	4,4	4,4	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.3.1. Distribución de la muestra Adulta por Titulación

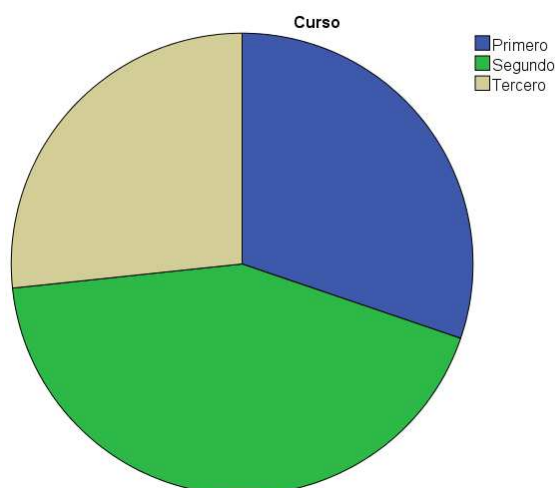


Desde el punto de vista de la variable Curso, aparece alumnado de los tres primeros cursos del grado. En este sentido, es importante comentar que el alumnado de Magisterio (al que se ha tenido más fácil acceso) del 4º curso del grado, se encontraba en el periodo de práctica por los diferentes centros educativos, lo que hizo imposible la recogida de información. Por otro lado, en la facultad, el grado de Educación Social, actualmente, llega sólo hasta el tercer curso. Así, aparecen 68 alumnos del primer curso de las diferentes titulaciones (Primero), lo que integra al 30,2% de la muestra. Con respecto al 2º curso de las titulaciones (Segundo) contestaron un total de 97 personas, llegando al 43,1% de la muestra de adultos. Por último, aparecen 60 alumnos que se encontraban en su tercer año en la facultad, suponiendo el 26,7% de esta muestra. Esta realidad queda resumida en la tabla y se puede observar en el gráfico que se exponen a continuación:

Tabla 6.2.3.2. Distribución de la muestra Adulta por Curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primero	68	30,2	30,2	30,2
Segundo	97	43,1	43,1	73,3
Tercero	60	26,7	26,7	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.3.2. Distribución de la muestra Adulta por Curso



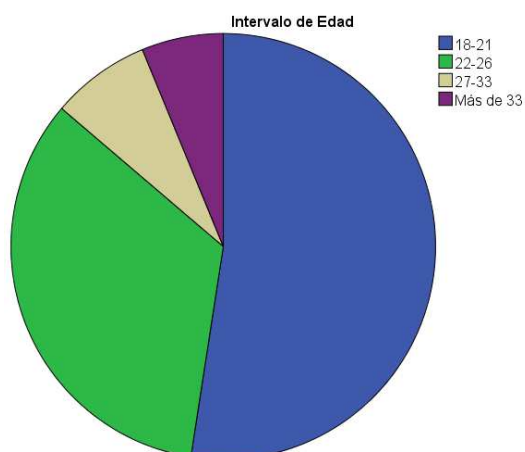
En el caso de la muestra de alumnado adulto (universitario), la variable Curso no se corresponde con la edad (de la misma manera que ocurre en los casos de la muestra infantil y de adolescentes). Por eso, se considera la variable edad de manera independiente. En este caso, la muestra está compuesta por alumnado desde los 18 años hasta los 47. Por esto, considerando el amplio intervalo de edad, se hizo una

reagrupación de la misma. En este caso, se hicieron cuatro grupos. El primero (desde los 18 a los 21 años) integrado por personas que han empezado la carrera habiendo terminado, hace poco, la Educación Secundaria (Bachillerato o Formación Profesional de grado Superior). Este grupo de 18-21 es el más numeroso, estando integrado por 118 personas. Estas suponen más de la mitad de la muestra universitaria (52,4%). El segundo grupo, de entre 22 y 26 años, queda integrado por 76 alumnos, lo que representa el 33,8% de la muestra. Por otro lado, los grupos menos numerosos, son los que presentan personas desde los 27 años hasta los 33 (con 17 personas y un 7,6% de la muestra) y más de 33 (con una frecuencia de 14), que representan el 6,2%. Esta realidad aparece representada a continuación:

Tabla 6.2.3.3. Distribución de la muestra Adulta por Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
18-21	118	52,4	52,4	52,4
22-26	76	33,8	33,8	86,2
27-33	17	7,6	7,6	93,8
Más de 33	14	6,2	6,2	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.3.3. Distribución de la muestra Adulta por Edad



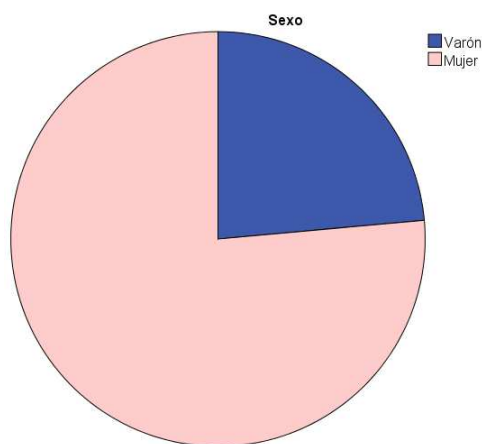
Con respecto a la variable Sexo, se puede observar que existe un claro predominio femenino. En este sentido, existe mayor tradición de alumnado femenino en las titulaciones que participaron en el trabajo, especialmente en Magisterio, sobre todo en la especialidad de Educación Infantil. Por esto, existe un porcentaje superior de mujeres (ya que representan el 76,4% de la muestra integrada por alumnado universitario), con 172 personas de las 225 que conformaron la muestra. Por otro lado, los restantes 53, lo

que supone el 23,6%, son varones. Este claro predominio se puede observar en el gráfico que aparece a continuación, así como en la tabla que refleja las frecuencias y los porcentajes con respecto al sexo:

Tabla 6.2.3.4. Distribución de la muestra Adulta por Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Varón	53	23,6	23,6	23,6
Mujer	172	76,4	76,4	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.3.4. Distribución de la muestra Adulta por Sexo

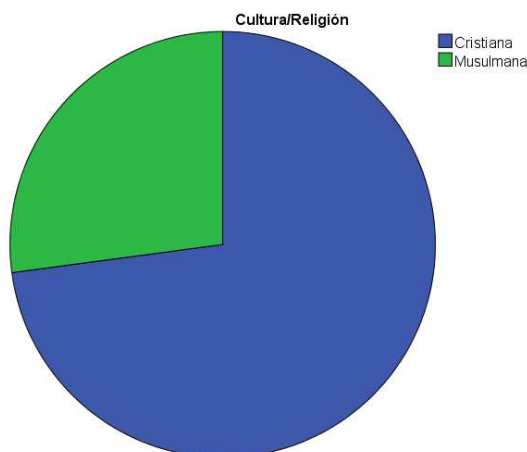


Considerando la variable Cultura/Religión, se observa algo totalmente contrario a lo contemplado en las anteriores muestras. En esta ocasión, dado que existe un predominio evidente de alumnado de cultura cristiana que llega a los estudios universitarios, con respecto a los musulmanes, se observa un predominio evidente de personas de cultura cristiana-occidental. Así, 164 personas de la muestra de alumnado universitario pertenecían a la cultura cristiana, lo que representa el 72,9% del total. Por su parte, los restantes 61 (el 27,1%) eran alumnos y alumnas de religión islámica. Se observan los porcentajes en la tabla, del mismo modo que el gráfico permite una visión rápida de la distribución de la muestra.

Tabla 6.2.3.5. Distribución de la muestra Adulta por Cultura/Religión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cristiana	164	72,9	72,9	72,9
Musulmana	61	27,1	27,1	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.3.5. Distribución de la muestra Adulta por Cultura/Religión

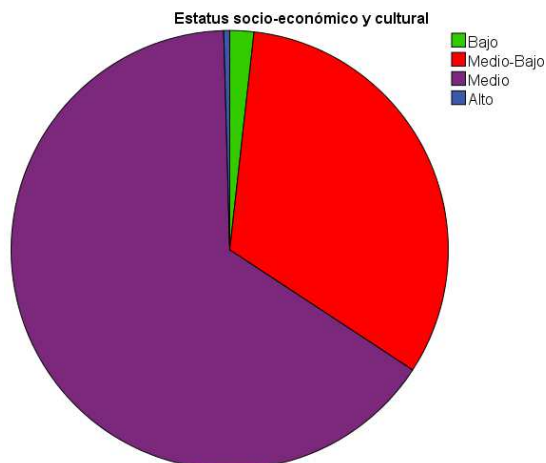


Para finalizar la descripción de la muestra de alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, se presenta su distribución en función de la variable Estatus (socioeconómico y cultural). En esta ocasión, la recogida de la información fue exactamente igual que la seguida con alumnado adolescente (institutos), siendo los mismos alumnos los que marcaron su propio nivel socioeconómico y cultural. De esta manera, sólo el 1,8% de la muestra (4 personas) se identificó dentro del nivel bajo. Por su parte, aun menos se identificaron como pertenecientes a un nivel económico y sociocultural alto (solamente 1 alumno del total de la muestra marcó esta opción), lo que supone, que tan sólo, el 0,4% de la muestra adulta quedara inscrita en este nivel. Sin embargo, el 32,4% se identificaron como pertenecientes al estatus medio-bajo (con 73 integrantes) y el 65,3% (con 147 personas) se vinculó al medio, lo que indica que, principalmente, el alumnado participante, posicionó en los niveles intermedios, algo que se puede seguir en la tabla y el gráfico que se ofrecen a continuación:

Tabla 6.2.3.6. Distribución de la muestra Adulta por Estatus

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	4	1,8	1,8	1,8
Medio-Bajo	73	32,4	32,4	34,2
Medio	147	65,3	65,3	99,6
Alto	1	,4	,4	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.3.6. Distribución de la muestra Adulta por Estatus



6.2.4. Muestra Total

La muestra total queda integrada por un total de 1186 personas. Toda la muestra está compuesta por estudiantes de diferentes niveles y etapas educativas (desde Educación Primaria, pasando por la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, hasta los estudios dentro de la Universidad). Todos ellos tienen una característica en común: son estudiantes que cursan las diferentes etapas educativas en la ciudad de Ceuta. Para preservar la identidad del alumnado que conforma la población de cada uno de estos cuatro centros emplearemos nombres en clave para referirnos a ellos. Para preservar la identidad del alumnado menor de edad (no así en el caso de los adultos a los que se informó) para hacer referencia a cada uno de los centros educativos que participaron en esta experiencia (8 en total, cuatro de Educación Primaria y 4 más Institutos de Educación Secundaria) se han empleado nombres en clave (colores). Sus características aparecen descritas en el apartado específico en el que se analizan cada una de las poblaciones estudiadas de forma más detallada (muestras específicas). A estos centros hay que añadirles los alumnos y alumnas de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

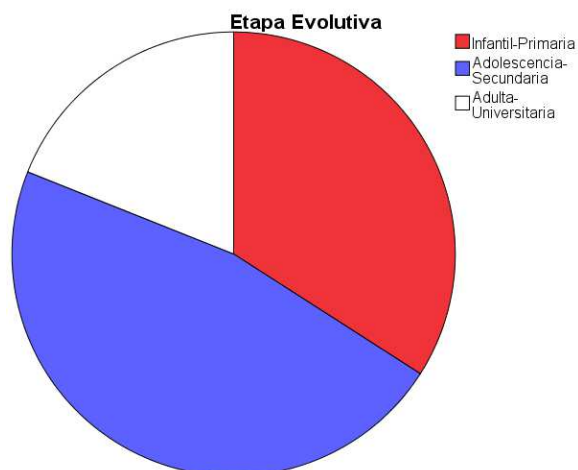
Con respecto a la distribución de la muestra en función de la variable Etapa Evolutiva (periodo evolutivo al que el sujeto pertenece) se puede decir que el 34% corresponde al periodo infantil (la muestra infantil, escolarizada en centros de Educación Primaria, ha estado integrada por un total de 404 alumnos). El 47% de la muestra está integrada por alumnado de Institutos de Secundaria (la muestra de adolescentes está integrada por un total de 557 personas). Finalmente el 19% restante está conformado por alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Por tanto, estos 225 son adultos universitarios, matriculados en diferentes titulaciones

que se imparten en la misma. Esto se refleja, de manera mucho más clara a través de la siguiente tabla (donde aparecen los descriptivos de frecuencia, porcentaje, porcentaje válido y acumulado) así como su gráfico correspondiente:

Tabla 6.2.4.1. Distribución de la muestra Total por Etapa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Infantil-Primaria	404	34,0	34,0	34,0
Adolescencia-Secundaria	557	47,0	47,0	81,0
Adulta-Universitaria	225	19,0	19,0	100,0
Total	1186	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.4.1. Distribución de la muestra Total por Etapa



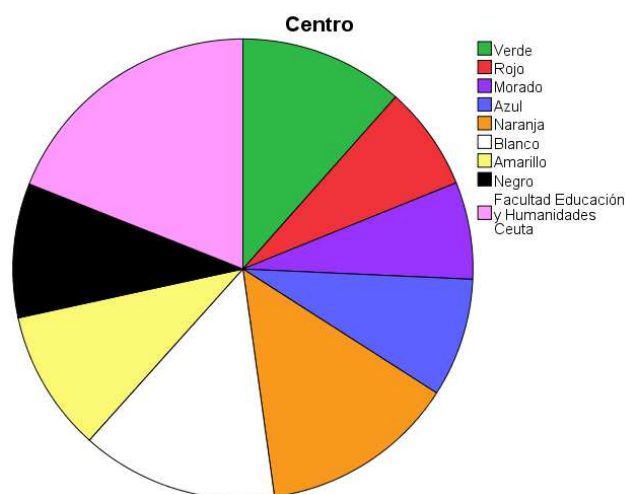
Con respecto al Centro (ubicación donde cada una de las personas cursa sus estudios correspondientes) la muestra que participó en esta investigación se distribuye de la siguiente manera: el 11,6% de la muestra corresponde al Centro Verde (137 alumnos de este centro), el 7,3% al Centro Rojo (87 alumnos), el 6,8% al Centro Morado (con una frecuencia de 81) y el 8,3% al Centro Azul (al que pertenecen 99 personas). Estos 4 centros son los que corresponden a la Etapa de Educación Primaria (34% de la muestra entre todos ellos). Con respecto al alumnado que se encuentra cursando sus estudios en un Instituto (47% de la muestra total), aparecen el 13,7% que se encuentra escolarizado en el instituto Naranja (con una frecuencia de 163), el 13,8% en el Blanco (al que pertenecen 164 alumnos), el 9,9% en el Amarillo (118 personas) y el 9,4% (112) cursaba sus estudios en el Instituto de Enseñanza Secundaria Negro. Finalmente, la totalidad de la muestra correspondiente a la etapa adulta (225 universitarios), matriculados en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

supone el 19% de la muestra total. Esto queda resumido en la tabla que se presenta a continuación. Además se acompaña de un gráfico de sectores que permite ver, de forma clara la distribución de la muestra en función de esta variable sociodemográfica.

Tabla 6.2.4.2. Distribución de la muestra Total por Centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Verde	137	11,6	11,6	11,6
Rojo	87	7,3	7,3	18,9
Morado	81	6,8	6,8	25,7
Azul	99	8,3	8,3	34,1
Naranja	163	13,7	13,7	47,8
Blanco	164	13,8	13,8	61,6
Amarillo	118	9,9	9,9	71,6
Negro	112	9,4	9,4	81,0
Facultad Ceuta	225	19,0	19,0	100,0
Total	1186	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.4.2. Distribución de la muestra Total por Centro



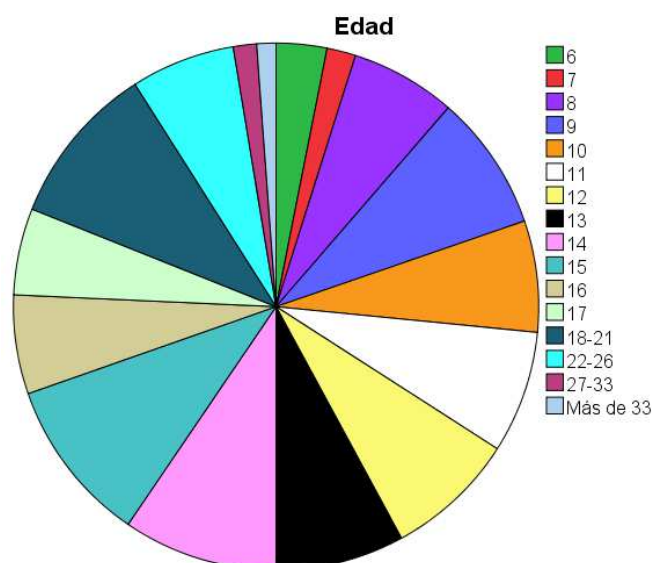
Teniendo en cuenta la variable Edad la muestra se mueve dentro de un rango que va desde los 6 años de edad hasta los 47 (edad máxima de la muestra de estudiantes). Para utilizar un número y no un intervalo, se ha utilizado el año de entrada en el curso para hacer referencia a la edad (así pues por ejemplo en 6º de primaria hay alumnado de 11 y 12 años, sin embargo en este caso sólo se ha empleado el primero de los dos números y todos los pertenecientes a ese curso aparecen con esa edad). Así el alumnado que estudia Educación Primaria (34%) se distribuye de la siguiente manera dentro de la muestra total: el 3,1% de los alumnos tienen 6 años (primero de Primaria supone 37

alumnos del total), 1,8% 7 años (una frecuencia de 21), 6,5% tienen 8 años (alumnado de tercero de Primaria, con 77 sujetos), el 8,3% tiene una edad de 9 años (los alumnos y alumnas de cuarto de Primaria son 99), el 6,8% tiene 10 años (frecuencia de 81) y el 7,5% (y una frecuencia de 89) corresponden a sexto de Primaria, teniendo 11 años. El conjunto de estudiantes escolarizados en Institutos (47%), por su parte se distribuye entre el 8% de alumnos con 12 años (de 1º de ESO, con una frecuencia de 95), el 7,9% de alumnos de 2º de ESO (con 13 años, siendo en total 94), el 9,5% de 14 años (alumnos de 3º de ESO, con una frecuencia de 113), el 10,1% de alumnos de 15 años (120 alumnos de 4º de ESO), el 6,1% con 16 años (Primero de Bachillerato tiene 72 personas) y el restante 5,3% de alumnos de 17 años (63 son de Segundo de Bachillerato). Finalmente, para el alumnado adulto, como el rango de edad es más amplio (desde 18 a 47) sí se han empleado intervalos. Así, el 9,9% de la muestra (con 118 sujetos) está dentro del intervalo de 18-21 años, el 6,4% (y una frecuencia de 76) dentro de los 22 a los 26, el 1,4% (17) en el de 27-33 y el 1,2% (14) tiene más de 33 años. Para reflejar estos datos, de manera más clara y resumida se vuelve a ofrecer una tabla y un gráfico, que aparecen a continuación:

Tabla 6.2.4.3. Distribución de la muestra Total por Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
6	37	3,1	3,1	3,1
7	21	1,8	1,8	4,9
8	77	6,5	6,5	11,4
9	99	8,3	8,3	19,7
10	81	6,8	6,8	26,6
11	89	7,5	7,5	34,1
12	95	8,0	8,0	42,1
13	94	7,9	7,9	50,0
14	113	9,5	9,5	59,5
15	120	10,1	10,1	69,6
16	72	6,1	6,1	75,7
17	63	5,3	5,3	81,0
18-21	118	9,9	9,9	91,0
22-26	76	6,4	6,4	97,4
27-33	17	1,4	1,4	98,8
Más de 33	14	1,2	1,2	100,0
Total	1186	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.4.3. Distribución de la muestra Total por Edad

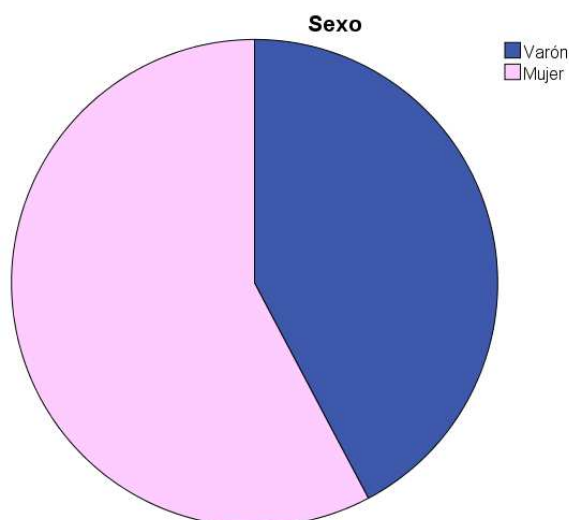


Continuando con la descripción de la muestra total, en función de la variable Sexo, aparecen los siguientes porcentajes: el 42,2% son varones (con una frecuencia de 501 sujetos), mientras que el restante 57,8% son mujeres (685 en total). Del mismo modo que en el caso anterior se refleja esta realidad a través de una tabla (se recogen los mismos descriptivos) y un gráfico, que aparecen a continuación.

Tabla 6.2.4.4. Distribución de la muestra Total por Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Varón	501	42,2	42,2	42,2
Mujer	685	57,8	57,8	100,0
Total	1186	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.4.4. Distribución de la muestra Total por Sexo

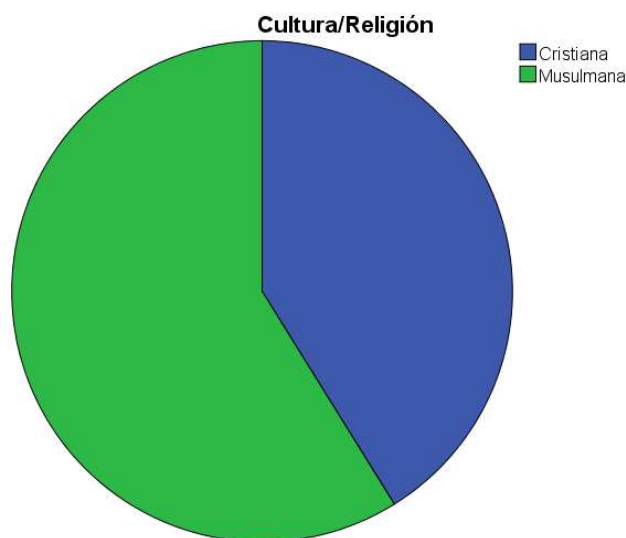


Teniendo en cuenta la cultura (que se corresponde con la religión) se puede observar que el grupo con mayor frecuencia es el de los participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. De esta manera, el alumnado de cultura cristiana constituye el 41,1% de la muestra total (con una frecuencia de 488), mientras que el restante 58,9% queda integrado por alumnado musulmán (religión a la que pertenecen 698 individuos de la muestra participante). Esto representa las dos culturas mayoritarias en nuestra ciudad y conforman un contexto multicultural. De nuevo se presenta esta realidad a través de una tabla y un gráfico.

Tabla 6.2.4.5. Distribución de la muestra Total por Cultura/Religión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cristiana	488	41,1	41,1	41,1
Musulmana	698	58,9	58,9	100,0
Total	1186	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.4.5. Distribución de la muestra Total por Cultura/Religión

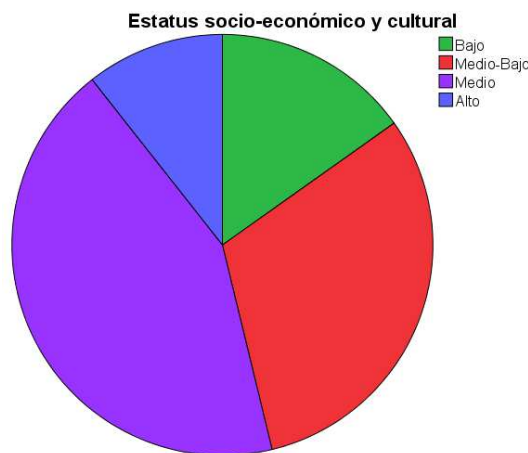


Se termina esta descripción de la muestra total reflejando su distribución en función de la variable Estatus socio-económico y cultural, última de las variables sociodemográficas. Así, desde esta perspectiva, se observa un 15,2% correspondiente a un estatus bajo (con una frecuencia de 180 personas), un 31% con un estatus medio-bajo (368 personas), un 43,2% con un estatus socioeconómico y cultural medio (512 personas, siendo el grupo en el que hay mayor frecuencia) y el restante 10,6% con un estatus alto (126 alumnos). Todo vuelve a quedar recogido en la tabla y el gráfico que se ofrecen a continuación:

Tabla 6.2.4.6. Distribución de la muestra Total por Estatus

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	180	15,2	15,2	15,2
Medio-Bajo	368	31,0	31,0	46,2
Medio	512	43,2	43,2	89,4
Alto	126	10,6	10,6	100,0
Total	1186	100,0	100,0	

Gráfico 6.2.4.6. Distribución de la muestra Total por Estatus



6.3. Variables de estudio

Aquí se recogen las variables que constituyen los ejes de la investigación y que se han venido mencionando a lo largo de los diferentes apartados anteriores. Estas son las que se han medido en el alumnado que constituye la muestra. Son las siguientes:

6.3.1. Miedo

El miedo es aquella reacción emocional negativa, que se vivencia como tal y se manifiesta cuando el sujeto procesa e interpreta un estímulo o un estado mental. Esto desencadena un estado fisiológico de angustia, que a su vez influye en una respuesta adaptativa. En este caso, se van a medir dos aspectos concretos en relación con el miedo. Por un lado su nivel (intensidad o incidencia de miedos) que quedará reflejado por la puntuación total obtenida en los cuestionarios que se aplicarán. En segundo lugar, se evaluarán los tipos de miedo (referidos al tipo de factores desencadenantes de miedo) que, dependiendo de la muestra específica (Infantil, Adolescente o Adulta) se clasificarán en los siguientes tipos:

A. Infantil

1. Miedo a lo Desconocido y a lo Extraño.
2. Miedo a la Muerte.
3. Miedo a Animales y al Peligro.
4. Miedo a la Crítica y al Engaño.
5. Miedos Escolares.

B. Adolescentes

1. Miedo a los Animales y al Peligro.
2. Miedo a la Muerte.
3. Miedo a lo Desconocido y lo Extraño.
4. Miedos Escolares.
5. Miedos Médicos.

C. Adultos

1. Miedo a los Animales y a lo Desconocido.
2. Miedo a la Crítica y la Evaluación Social.
3. Miedos Médicos.
4. Miedo ante Pensamientos Obsesivos.
5. Miedo a los Lugares Abiertos.
6. Miedo al Sexo.

6.3.2. *Inteligencia Emocional*

En segundo lugar, se considera la Inteligencia Emocional, entendida como la capacidad de procesar de manera adecuada las emociones, tanto propias como ajenas y que integran habilidades como la identificación y comprensión de las emociones propias (conocimiento de sí mismos), su ajuste y control (autocontrol de las emociones) así como la utilización de éstas como fuente motivacional, la identificación y comprensión de las emociones de los demás (empatía) y el dominio de las habilidades sociales que garantizan el adecuado desempeño de las relaciones con las demás personas, de una forma exitosa. Por tanto, se considerará la Inteligencia Emocional como habilidad (no de forma percibida). De la misma manera, se medirán dos aspectos concretos. El primero sería su nivel general o total (integración de las puntuaciones de los diferentes elementos que integran la Inteligencia Emocional) que estaría representado por la suma de las puntuaciones de las diferentes áreas que la integran. Por otro lado, se evaluarán los tipos concretos de habilidades emocionales que presenta el alumnado, que se

clasificarían en cinco tipos (son las mismas categorías en todos los casos, sin embargo en cada uno de los diferentes instrumentos el número de ítems y su puntuación varían). Estos son:

- Conocimiento de sí mismos e identificación de las propias emociones.
- Autoconcepto emocional.
- Autocontrol emocional o control de las emociones.
- Motivación (utilidad de las emociones para el desarrollo de tareas).
- Empatía o identificación y conocimiento de emociones ajenas.

Se puede comprobar que para la habilidad relacionada con la identificación y conocimiento de emociones propias se establecen dos factores (que se han separado en los diferentes instrumentos). Así pues, se hace referencia a la identificación de las emociones propias (Conocimiento de sí mismos), mientras que, por otro lado, se contempla el modo en el que el sujeto reaccionaría (emocionalmente) ante determinadas situaciones (es lo que se denominó Autoconcepto). A los cinco factores que conforman la Inteligencia Emocional, desde el punto de vista teórico (independiente en el cuestionario) habría que añadirle las Habilidades Sociales que constituiría el sexto factor. A su vez, este se divide en las siguientes subcategorías:

- Habilidades sociales.
 - Interacción con personas del Sexo opuesto.
 - Expresión de Enfado.
 - Realización de Peticiones.
 - Expresión de Opiniones.
 - Manifestación de Disconformidad.
 - Asertividad.

6.3.3. Rendimiento Académico

Para la variable Rendimiento Académico, se van a emplear las calificaciones obtenidas por cada uno de los alumnos. Dado que en la investigación han participado alumnos de diferentes etapas educativas las materias difieren entre las distintas etapas. En los casos de las muestras Infantil y Adolescente la coincidencia es mayor. Sin embargo, en el caso de los alumnos universitarios, no existe tanta igualdad, dado que se recogieron puntuaciones de diferentes asignaturas, en carreras distintas y que, no

siempre guardaban relación entre sí. Por ello, las calificaciones se han reagrupado en diferentes grupos, los cuales hacen referencia a bloques temáticos referentes a materias de carreras relacionadas con el campo de la educación (a la que pertenecen la gran mayoría de los alumnos a los que se les pasó el cuestionario). Así, solamente la carrera de Graduado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) se aleja del campo de la educación, al que se aproximan el resto de titulaciones (Magisterio –Educación Infantil y Primaria- y Educación Social). Ante esta realidad, se han utilizado estos bloques temáticos para hacer referencia a las titulaciones. Sin embargo, se determinará su equivalente con la materia correspondiente a GADE. Esta titulación, por su parte, sólo tiene 4 materias (por las 6 reflejadas por el alumnado de las titulaciones de Educación) que no guardan ninguna equivalencia con las de las demás carreras (relacionadas entre sí por pertenecer al campo de la educación). De esta manera, las etiquetas en cada una de las diferentes etapas, para cada una de estas materias son las siguientes:

A. Infantil

1. Lengua Castellana.
2. Matemáticas.
3. Conocimiento del Medio.
4. Inglés.
5. Religión.

B. Adolescentes

1. Lengua Castellana.
2. Matemáticas: En el caso de esta materia, el alumnado de Bachillerato que no cursaba esta asignatura, se empleó la materia de Griego (que tenían los estudiantes en los Bachilleratos de letras).
3. Ciencias Sociales: Con esta etiqueta se incluyen materias como la Geografía o la Historia.
4. Ciencias Naturales: Para el alumnado de los Bachilleratos de Humanidades, se empleó la asignatura de Latín.
5. Inglés.
6. Religión y Educación para la Ciudadanía: En el alumnado de 2º de Bachillerato, que no cursa, ninguna de estas materias se utilizó la Filosofía.

C. Adultos

1. Psicología/Métodos Cuantitativos: En esta categoría entran materias como son Psicología del Desarrollo, Psicología de la Educación, Psicología Social, Dificultades de Aprendizaje o Psicopatología.
2. Sociología/Creación de Empresas: Dentro de esta etiqueta aparecen asignaturas como son: Sociología de la Educación, Fundamentos de Sociología o Teoría de la Sociología.
3. Educación Artística/Contabilidad Financiera: Artes Visuales y Plásticas, Música, Enseñanza de las Artes Plásticas, Recursos Tecnológicos, TICs, Historia de la Música y el Folclore, Patrimonio Artística, o Educación Plástica y Visual forman parte de las materias que quedan dentro de esta categoría.
4. Didáctica/Contabilidad de Costes: Dentro de la etiqueta Didáctica caben asignaturas relacionadas con la enseñanza como Pedagogía, Orientación Profesional, Didáctica de la Educación, Didáctica, Teoría y Práctica de la Pedagogía, Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de la Lengua Extranjera o Didáctica de las Ciencias Sociales.
5. Organización: Las materias de Procedimientos y Técnicas de Organización, Organización del Aula, Diseño de Planes y Programas o Contextos en Centros Educativos pertenecen a la categoría Organización.
6. Educación: Dentro de esta etiqueta se incluyen asignaturas como Educación Permanente, Diagnóstico de Necesidades, Igualdad para la Educación, Teoría de la Educación, Historia de la Educación Social o Educación para la Salud.

Finalmente, a la hora de hacer referencia a los totales (toda la muestra al completo) se han utilizado números para cada una de las diferentes materias. Son las siguientes:

D. Total:

1. Materia 1: Compuesta por las materias de Lengua Castellana (Primaria y Secundaria) y Psicología/Métodos Cuantitativos en el caso de los adultos.
2. Materia 2: Integrada por las asignaturas de Matemáticas (Primaria y Secundaria) y Sociología/Creación de Empresas en la Universidad.
3. Materia 3: Conformada por Conocimiento del Medio (Primaria), Ciencias Sociales (Secundaria y Bachillerato) y Educación Artística/Contabilidad Financiera en la Facultad de Educación y Humanidades.

4. Materia 4: Constituida por la asignatura de Inglés (Lengua Extranjera, tanto a nivel de Educación Primaria como de Secundaria y Bachillerato) así como por Didáctica/Contabilidad de Costes (en la población Adulta).
5. Materia 5: La forman Religión/Ciudadanía (Primaria y Secundaria) y Organización.
6. 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).

6.4. Variables sociodemográficas

Estas variables, a pesar de que no forman parte de los elementos en torno a los que gira el estudio, son factores a tener en cuenta, ya que uno de los objetivos del mismo consiste en la comprobación de las posibles interacciones existentes entre las variables de estudio y los factores que determinan las características definitorias del alumnado. Estos últimos constituyen las variables a las que hacemos mención en este apartado, que serían las siguientes:

- 6.4.1. **Centro:** Se trata de la ubicación en la que cada grupo de estudiantes desarrolla su actividad educativa.
- 6.4.2. **Titulación:** En este caso, se trata de una variable que solamente aparece en el alumnado universitario, relacionada con la carrera que se encuentra cursando.
- 6.4.3. **Edad/Curso:** Ambas variables se pueden unificar, ya que, para la mayoría del alumnado son coincidentes (no así en el caso del alumnado universitario).
- 6.4.4. **Sexo:** Se comprobará si el hecho de ser varón o mujer es un factor influyente en las puntuaciones de las diferentes variables de estudio.
- 6.4.5. **Cultura/Religión:** Se pretende determinar si el pertenecer a una u otra cultura y religión puede ser determinante en la puntuación de alguna de las variables de estudio.
- 6.4.6. **Nivel socioeconómico y cultural:** Existe también una relación importante con la variable mencionada anteriormente. En este sentido, se intentará comprobar si se relacionan con las variables de estudio.

6.5. Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de los datos sobre las diferentes variables que se van a manejar se van a emplear, en cada una de las muestras (Infantil, Adolescente y Adulta), dos cuestionarios. Estos han sido seleccionados teniendo en cuenta las diferentes

investigaciones que se han realizado relacionadas con la temática que nos resulta interesante en nuestro caso. Concretamente, de los instrumentos de evaluación que se han contemplado en uno de los apartados anteriores (en el que se describen los diferentes instrumentos empleados para la evaluación de las variables que se han medido), se han seleccionado los siguientes:

6.5.1. Evaluación del Miedo

6.5.1.1. Infantil

En este caso, de los diferentes instrumentos analizados, por las características de la muestra, el que más se adapta para la consecución de los objetivos que marcados es el Inventario de Miedos para Niños (FSSC-II). Este es uno de los cuestionarios más utilizados en la evaluación de la variable Miedo. Además está totalmente adaptado al contexto y la muestra descrita, puesto que es una escala específica para la población infantil y adolescente. Concretamente se empleó la adaptación cultural (al español) de este instrumento, internacionalmente utilizado. La traducción de este cuestionario a nuestro idioma y cultura, así como su evaluación psicométrica se llevó a cabo en la investigación realizada por Ascensio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán y Vázquez (2012). Con este instrumento se puede contar con una caracterización de los principales miedos en nuestra población.

En nuestro caso, para corregir la tendencia del alumnado a contestar la opción intermedia, se han usado 4 alternativas, en lugar de 3. En este sentido aparecen: 1 (nada), 2 (un poco), 3 (bastante) y 4 (mucho). De esta manera, se obtuvo una alta fiabilidad, reflejada por un Alpha de Cronbach de 0.955. Esto también queda demostrado por la prueba de T Cuadrado de Hotelling (2705,495). Por tanto, este cambio realizado no parece influir en la fiabilidad de este cuestionario, que sigue siendo muy elevada.

Con respecto a la clasificación de los ítems por factores, en un principio, obtuvimos 15, de los cuales los dos primeros aglomeraban el mayor número de ítems. Ante el elevado número de posibles categorías, se decidió acotar los ítems al mismo número de factores (5) que se especifican en el cuestionario original. De esta manera, en relación con la agrupación de los ítems que conformaban nuestro cuestionario, encontramos dos factores principales y tres con un menor número de ítems. Así, podemos agrupar los ítems (32) del primer factor encuadrándolo dentro del grupo de

los miedos provocados por lo desconocido y lo extraño. Dentro de este primer factor se incluyen aspectos diversos. Por esto y teniendo en cuenta el número de ítems que lo constituyen, podemos clasificarlo en una serie de subfactores (obtenidos de la reducción de datos realizada exclusivamente con los ítems pertenecientes a esta primera categoría). Dentro de estos se pueden mencionar los miedos provocados por personas y sucesos extraños (13 ítems), los lugares extraños (5 ítems), el miedo desencadenado por el error y relacionado con los padres (5 ítems), por la soledad, la oscuridad y fenómenos sobrenaturales (5), por fenómenos naturales (2) y por miedos relacionados con aspectos médicos (2 ítems). El segundo factor que se obtuvo (26 ítems) es el relacionado con el miedo a la muerte (casi la totalidad que los obtenidos en la investigación mencionada anteriormente). Dado que el número de ítems ha sido bastante elevado, volvemos a clasificar este factor en una serie de subfactores. Así, consideramos la muerte por acontecimientos traumáticos, la muerte por enfermedad, la muerte por guerras y drogas y la muerte de personas cercanas (familiares y amigos). El tercer factor, de menor tamaño (10 ítems), incluye aquellos ítems que podemos vincular a peligros y también a animales. Los dos últimos factores tienen también un peso menor y se relacionan respectivamente con elementos relacionados con la crítica y el engaño (factor 4 con 6 ítems) y con miedos desencadenados por temas relacionados con la escuela (5 ítems). Con respecto a la varianza explicada, para el primer factor es del 23,686%, para el segundo de 10,279%, para el tercero de 3,978%, para el cuarto de 3,140% y de 2,526% para el quinto. Todo esto da una varianza total explicada del 43,610%. De esta manera vemos bastante similitud con los factores encontrados en trabajos anteriores (Ascensio et al., 2012).

Cuadro 6.5.1.1.1. Matriz de factores de Miedo en muestra Infantil

Matriz de Factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
16 Salón	,656				
24 Conocer alguien	,642				
52 Pesadillas	,631				
35 Fantasmas	,622				
69 Tormentas	,622				
65 Casas Misteriosas	,616				
9 Doctor	,607				
12 Oscuridad	,593				
14 Dentista	,586				

41 Borrachos	,563				
71 Perros	,558				
74 Desconocidos	,548				
49 Gente extraña	,540				
53 Solo casa	,535				
72 Sangre	,527				
27 Escuela	,523				
63 Lagartijas	,506				
57 Inyección	,504				
4 Autobús	,497				
75 Avión	,482				
42 Serpientes	,458				
77 Hospitalización	,457				
18 Arañas	,456				
29 Errar	,450				
37 Incendios	,444				
3 Soledad	,436				
39 Castigo	,434				
55 Colegio nuevo	,402				
21 Pelea	,397				
62 Truenos	,370				
8 Cerrado	,362				
20 Padres critiquen	,360				
33 Atropello		,748			
22 Secuestro		,685			
45 Accidente familia		,683			
32 Muerte personal		,648			
38 Asfixia		,643			
44 Electricidad		,635			
51 Ladrón		,615			
43 Divorcio padres		,594			
36 Arma		,579			
46 Perderse		,572			
40 Suspender		,554			
23 Enfermedad seria		,522			
34 Director		,509			
30 Discusión padres		,494			
11 Invasión país		,482			
48 Enfermedad familiar		,470			
13 Guerra nuclear		,456			
26 Operación		,442			
31 Ciclones		,431			

28 Familiar muerte		,427			
67 Muertos		,420			
47 No amigos		,414			
15 Drogas		,406			
60 Acoso		,358			
64 Sida		,353			
73 Tonto		,288			
78 Tiburones			,602		
54 Ratas			,551		
66 Tigres			,543		
56 Terremotos			,512		
76 Alturas			,496		
19 Asesinos			,476		
68 Lugar extraña			,451		
70 Cementerios			,439		
58 Abejas			,438		
25 Fuego			,395		
5 Críticas				,642	
6 Ratones				,409	
7 Perder amigos				,355	
17 Violencia televisión				,338	
1 Engaño				,314	
2 Malabares				,293	
79 Suspender Examen					,541
50 Castigo padre					,510
61 Notas escolares					,422
59 Examen					,407
10 Malas notas					,400

Tabla 6.5.1.1.1. Varianza de factores de Miedo en muestra Infantil

Factor	Total	% de Varianza Explicada	% de Varianza Explicada Total
1	18,712	23,686	23,686
2	8,121	10,279	33,965
3	3,143	3,978	37,943
4	2,481	3,140	41,084
5	1,996	2,526	43,610

Un ejemplar de este cuestionario se presenta en el anexo n° 1.

6.5.1.2. Adolescente

Para este alumnado, se ha empleado el mismo instrumento que en el caso del alumnado de Educación Primaria (el Inventario de Miedos para Niños -FSSC-II-) ya que, de nuevo, entre los diferentes instrumentos analizados, es el que más se acerca a la consecución de los objetivos marcados. El instrumento empleado está diseñado para medir el miedo en poblaciones de niños y adolescentes (hasta 18 años). Este instrumento, en el caso de los adolescentes, dio una fiabilidad, reflejada por un Alpha de Cronbach de 0.957. Esta alta fiabilidad ha sido muy similar a la obtenida en el caso de la muestra de alumnos y alumnas de Educación Primaria. Esto también queda demostrado por la prueba de T Cuadrado de Hotelling (7716,598).

En el caso de los factores encontrados, sucedió algo parecido a lo ocurrido en la muestra de alumnos de Primaria, ya que se obtuvieron 16, de los cuales los dos primeros aglomeraban el mayor número de ítems. Por esta razón, se volvió a limitar el número de factores, utilizando los que se especifican en el cuestionario original: 5. El primero de ellos presenta 19 ítems, todos ellos relacionados con animales y peligro. Este primer factor (Miedo a los Animales y al Peligro) refleja una varianza explicada del 12,37%. El segundo de los factores, relacionado con el Miedo a la Muerte (que ocupa la misma posición que en el caso de los alumnos de Primaria), es el que mayor número de ítems integra, con un total de 26, los cuales ofrecen una varianza explicada del 9,99%. En tercer lugar, el siguiente factor encontrado queda constituido por 16 ítems, que se relacionan con elementos y situaciones desconocidas y extrañas. Este tercer factor, el Miedo a lo Desconocido (que en el caso del alumnado de Primaria ocupaba el primer lugar en cuanto a varianza explicada) da una varianza explicada del 7,34%. Para el cuarto factor (Miedos Escolares) volvemos a tener ítems cercanos al ámbito escolar, ofreciendo una varianza explicada de 6,52%. Este presenta 11 ítems. Finalmente, para el último factor, con un número menor de ítems (7) no ha habido similitud con los encontrados en el caso de la muestra infantil. En esta ocasión, los ítems se relacionan con miedos relacionados con aspectos cercanos a la salud y los médicos. Por tanto, en lugar del factor de Miedo a la Crítica y el Engaño, obtenemos un factor relacionado con Miedos Médicos, con una varianza explicada de 3,85%. La suma de la varianza explicada de los cinco factores es de 40,07%. En el caso de la muestra de adolescente se han obtenido exactamente los mismos factores que los que se encontraron en el trabajo de Ascensio et. al, (2012). Podemos verlo en el siguiente cuadro, en el que se presenta la matriz de factores del instrumento, así como en la tabla en la que se muestra la varianza

explicada. En este caso, se puede observar una mayor similitud entre los diferentes ítems que en el caso del instrumento para Primaria (en el que aparecen dos factores que aglomeran la mayoría de ítems y varianza explicada) en el que existen más diferencias entre factores.

Cuadro 6.5.1.2.1. Matriz de factores de Miedo en muestra Adolescente

Matriz de Factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
54 Ratas	,820				
6 Ratones	,786				
63 Lagartijas	,707				
42 Serpientes	,643				
18 Arañas	,629				
71 Perros	,539				
66 Tigres	,527				
58 Abejas	,522				
62 Truenos	,510				
69 Tormentas	,489				
25 Fuego	,487				
56 Terremotos	,485				
78 Tiburones	,469				
70 Cementerios	,422				
67 Muertos	,389				
8 Cerrado	,351				
17 Violencia televisión	,325				
2 Malabares	,306				
75 Avión	,258				
33 Atropello		,635			
36 Arma		,625			
38 Asfixia		,612			
45 Accidente familia		,582			
23 Enfermedad seria		,578			
44 Electricidad		,536			
51 Ladrón		,531			
28 Familiar muerte		,524			
19 Asesinos		,519			
64 Sida		,497			
48 Enfermedad familiar		,494			
22 Secuestro		,482			
13 Guerra nuclear		,464			
31 Ciclones		,456			
26 Operación		,442			
15 Drogas		,432			
37 Incendios		,419			

30 Discusión padres		,413			
60 Acoso		,390			
32 Muerte personal		,379			
43 Divorcio padres		,375			
11 Invasión país		,373			
76 Alturas		,333			
7 Perder amigos		,311			
47 No amigos		,293			
1 Engaño		,269			
68 Lugar extraña			,513		
65 Casas Misteriosas			,492		
41 Borrachos			,488		
74 Desconocidos			,476		
46 Perderse			,474		
53 Solo casa			,472		
49 Gente extraña			,449		
35 Fantasmas			,445		
52 Pesadillas			,434		
55 Colegio nuevo			,434		
21 Pelea			,399		
72 Sangre			,366		
24 Conocer alguien			,357		
3 Soledad			,342		
12 Oscuridad			,330		
5 Críticas			,287		
79 Suspender Examen				,736	
40 Suspender				,721	
10 Malas notas				,586	
50 Castigo padre				,523	
39 Castigo				,482	
61 Notas escolares				,445	
34 Director				,439	
59 Examen				,414	
29 Errar				,392	
73 Tonto				,265	
20 Padres critiquen				,251	
9 Doctor					,654
14 Dentista					,512
77 Hospitalización					,417
57 Inyección					,389
27 Escuela					,368
4 Autobús					,367
16 Salón					,325

Tabla 6.5.1.2.1. Varianza de factores de Miedo en muestra Adolescente

Factor	Total	% de Varianza Explicada	% de Varianza Explicada Total
1	9,769	12,366	12,366
2	7,895	9,994	22,359
3	5,799	7,340	29,699
4	5,150	6,520	36,219
5	3,041	3,850	40,069

6.5.1.3. Adultos

En este caso (adultos), se va a emplear la versión para adultos del instrumento utilizado en los casos anteriores. Así se utilizó el Inventario de Temores (FSS), ya que, tras considerar diferentes instrumentos y teniendo en cuenta los empleados en las muestras anteriores, se contempló como el que mejor se adaptaba a los objetivos. De la misma manera que en los casos anteriores, el instrumento empleado está diseñado para medir el miedo, solo que en poblaciones adultas. Por esto consta de 123 ítems con cinco niveles de intensidad [1 (nada), 2 (un poco), 3 (bastante), 4 (mucho) y 5 (muchísimo)], sin embargo, se volvieron a emplear 4 alternativas -1 (nada), 2 (un poco), 3 (bastante) y 4 (mucho)-, con la intención de corregir la tendencia del alumnado a contestar la opción intermedia. Este instrumento, dio una fiabilidad, reflejada por un Alpha de Cronbach de 0.953. Esta alta fiabilidad ha sido muy similar a la obtenida en los casos de los instrumentos anteriormente analizados, para el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. Esto también queda demostrado por la prueba de T Cuadrado de Hotelling (8418,618).

Con respecto a la clasificación de los ítems por factores, en un principio, se obtuvieron 30, de los cuales los dos primeros aglomeraban el mayor número de ítems. Ante el elevado número de posibles categorías, se decidió acotar los ítems al mismo número de factores (6) que se especifican en el cuestionario original. De esta manera, en relación con la agrupación de los ítems que conformaban el instrumento, se mencionan los siguientes: con respecto al primer factor, con 34 ítems, está relacionado con dos tipos de estímulos atemorizante. En este caso, se encuentran ítems relacionados con miedo a animales, así como otros relacionados con miedo a lo desconocido. Por tanto, este primer factor se refiere al Miedo a los Animales y a lo Desconocido. Refleja el 15,6% de la varianza. El segundo factor queda integrado por 23 ítems, referidos a Miedos relacionados con la Crítica y la Evaluación Social, con un 4,6% de la varianza explicada. El tercer factor, se relaciona con miedos sobre situaciones sanitarias, estando

integrado por 19 ítems. Por tanto, el tercer factor quedaría encuadrado dentro de los Miedos Médicos (con un 3,4% de la varianza explicada). En cuarto lugar, aparece un factor con ítems (16) referidos a Pensamientos Obsesivos y una varianza del 2,9%. Con respecto al quinto factor, aparecen 21 ítems relacionados con situaciones ocurridas en grandes espacios y multitudes. En esta situación, se han utilizado ambos aspectos para indicar el nombre del factor. Finalmente se ha optado por emplear el término Agorafobia (a pesar de que se siguen considerando miedos y no fobias, diferentes desde el punto de vista teórico) para la organización de los ítems. En este caso, alcanzan un 2,5% de la varianza explicada. Finalmente, el último factor (factor 6) contiene ítems vinculados con situaciones sexuales. En este caso son 10 los ítems que lo conforman, integrando el factor de Miedo al Sexo, con una varianza explicada de 2,3%. Todos ellos dan una varianza total explicada del 31,69%. Se observan pues, factores diferentes a los encontrados en el instrumento empleado para la evaluación del miedo en las poblaciones infantil y adolescente. En este sentido, los ítems son diferentes y también los factores. De esta manera, no aparecen factores como el Miedo a la Muerte, factor que ha sido predominante en los casos de adolescentes y niños. Por otro lado, siguen manteniéndose algunos como el miedo a los animales (que en este caso incorpora lo desconocido) o los miedos médicos, de la misma manera que aparecen otros nuevos (el sexo, los pensamientos obsesivos, la evaluación social o las multitudes y los espacios abiertos). En el cuadro que aparece a continuación se puede observar la distribución de los ítems por factores. Se han empleado los mismos colores para factores relacionados con el instrumento anteriormente analizado, mientras que se han elegido diferentes para los demás. De la misma manera, en la tabla siguiente se puede observar la varianza explicada.

Cuadro 6.5.1.3.1. Matriz de factores de Miedo en muestra Adulta

Matriz de Factores						
	1	2	3	4	5	6
55 Ratones y Ratas	,659					
65 Serpientes no Venenosas	,656					
81 Arañas Inofensivas	,595					
24 Murciélagos	,580					
28 Insectos Voladores	,561					
66 Cementerios	,558					
68 Oscuridad	,551					
53 Presenciar	,538					

Operaciones						
5 Personas Muertas	,526					
120 Soledad Teatro sin Luces	,493					
40 Animales Muertos	,465					
114 Edificios Muerto	,447					
9 Lugares Extraños	,423					
20 Gusanos	,416					
44 Animales Rastras	,410					
47 Fuego	,395					
3 Soledad	,394					
36 Personas Aspecto Malvado	,387					
8 Enfermos Mentales	,386					
34 Gatos	,384					
50 Formas Extrañas	,366					
45 Presenciar Pelea	,356					
69 No sentir Corazón	,348					
18 Lugares Altos Campo	,333					
74 Mutilados y Deformes	,332					
41 Armas	,324					
121 Matrimonio	-,321					
14 Truenos	,320					
59 Lugares Cerrados	,314					
4 Voces Estridentes	,295					
19 Mirar Abajo Edificios	,279					
72 Relámpagos	,267					
112 Peces	,250					
37 Pájaros	,179					
76 Parecer Ridículo		,741				
67 Sentirse Ignorados		,727				
61 Sentirme Rechazado		,714				
64 Sentirse criticado		,660				
75 Cometer Errores		,652				
80 Sentirme Diferente		,640				
16 Fracasar		,634				
77 Perder Control		,597				
49 Critiquen		,540				
93 Ser Feo		,507				
85 Hacer Exámenes		,479				
99 Ropa Impropia		,422				
54 Personas Enfadadas		,407				
101 Herir Sentimientos Demás		,406				
35 Persona Atemorizando		,386				
30 Ruidos Inesperados		,386				
39 Observen Trabajo		,368				

26 Enfadarme		,349				
123 Tomar Decisiones		,345				
6 Hablar Público		,342				
17 Personas Sentadas		,301				
92 Despedir Olor Desagradable		,297				
27 Personas Autoridad		,288				
56 Sangre Humana			,675			
73 Médicos			,667			
57 Sangre Animales			,666			
22 Inyecciones			,609			
29 Ver Inyección			,594			
2 Heridas			,576			
13 Dentistas			,528			
1 Aspiradora			,480			
60 Pensar Operaciones			,418			
79 Sentir Nauseas			,393			
63 Olores Medicina			,372			
83 Ver Cuchillos			,369			
42 Suciedad			,352			
89 Microbios			,344			
46 Personas Feas			,337			
58 Despedirme Amigos			,331			
12 Molestias			,321			
10 Caerme			,294			
117 Reconocimientos Corporales			,289			
107 Gas Abierto				,592		
118 Pensamientos Suicidio				,574		
102 Dejar Abierta Puerta				,544		
109 Puertas y Ventanas Abiertas				,473		
84 Pensar Enfermar Mental				,470		
78 Desmayarse				,465		
113 Pensar Abusos Sexuales				,459		
91 Drogas				,430		
108 Incapacidad Sexual				,374		
97 Me Dominen				,372		
119 Pensar Tener Hijo Anormal				,358		
122 Insecticidas				,352		
104 Rayos X				,306		
98 Pérdida Seres Queridos				,300		
110 Embarazo				,287		
105 Reír/Llorar Incontrolada				,266		

31 Viajes Coche						,555	
62 Viajes Avión						,510	
43 Viajes Autobús						,506	
111 Policía						,502	
25 Viajes Tren						,459	
15 Sirenas						,445	
33 Multitud						,431	
11 Automóviles						,381	
48 Personas Enfermas						,377	
52 Subir Ascensor						,371	
82 Responsabilidades						,363	
116 Salir Casa						,358	
32 Tiempo Nebuloso						,355	
21 Seres Imaginarios						,340	
7 Cruzar Calle						,311	
23 Personas Desconocidas						,293	
106 Enterradores						,291	
100 Sacerdotes						,274	
86 Personas Sexo Opuesto						,250	
38 Aguas Profundas						,243	
87 Espacios Grandes						,154	
115 Masturbación							,494
96 Pensamientos Homosexuales							,474
70 Hombres Desnudos							,467
71 Mujeres Desnudas							,417
51 Me Toquen							,415
95 Dios							,400
90 Me Veán Desnudo							,354
103 Besos							,321
88 Perros							,295
94 Excitado Sexualmente							,271

Tabla 6.5.1.2.1. Varianza de factores de Miedo en muestra Adulta

Factor	Total	% de Varianza Explicada	% de Varianza Explicada Total
1	19,227	15,632	15,632
2	5,748	4,673	20,305
3	4,269	3,470	23,776
4	3,685	2,996	26,772
5	3,159	2,569	29,340
6	2,890	2,350	31,690

Un ejemplar de este cuestionario se presenta en el anexo nº 2.

6.5.2. Evaluación de la Inteligencia Emocional

6.5.2.1. Infantil

Con respecto a esta segunda variable, la Inteligencia Emocional, el instrumento que finalmente se va a emplear es una adaptación del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso -Mayer, Salovey y Caruso, 2009-) a la población infantil. Como en el caso anterior, este instrumento se seleccionó de los diferentes cuestionarios analizados en el apartado teórico. El MSCEIT es el instrumento para la evaluación de la Inteligencia Emocional más utilizado. Esta escala mide cómo ejecutan las tareas las personas y resuelven problemas emocionales en lugar de limitarse a preguntar cuál es su valoración subjetiva de sus habilidades emocionales. Las respuestas al MSCEIT representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales. Lo que hace que las puntuaciones apenas se vean afectadas por el autoconcepto, las respuestas a las demás preguntas, el estado emocional u otras fuentes de distorsión. Este cuestionario mide la Inteligencia Emocional, dividida en dos áreas: la inteligencia emocional experiencial y la estratégica. Estas áreas se conectan de acuerdo con el modelo de las cuatro ramas de la inteligencia emocional (The Four-Branch Model of Emotional Intelligence). Estas son: la capacidad de percibir las emociones con precisión (Percepción Emocional), utilizar las emociones para facilitar el pensamiento (Facilitación Emocional), la resolución de problemas y la creatividad (Manejo Emocional) y comprender las emociones y manejar las emociones para el crecimiento personal (Manejo Emocional). El MSCEIT es una medida fiable y válida. De esta manera, la versión española del MSCEIT tiene una fiabilidad en la puntuación total de 0.95 y una fiabilidad en las áreas de 0.93 en la experiencial (percepción y facilitación) y de 0.90 en la estratégica (manejo y comprensión emocional). Con respecto a las ramas, los valores oscilaron entre los 0.76 (facilitación emocional) y los 0.93 (percepción emocional). En definitiva, este test es altamente fiable, tanto a nivel total, como a nivel de las áreas y ramas.

A pesar de todo lo anteriormente mencionado, este cuestionario ha tenido que ser adaptado, puesto que está diseñado para la evaluación de cada una de estas áreas y ramas en una población adulta, que se aleja de la muestra (Infantil). Así se procedió a adaptar cada una de las cuestiones a la población destinataria (todavía no ha sido publicada la versión de este cuestionario destinada a la población infantil, a pesar de que existe). Para llevar a cabo dicho proceso de adaptación se siguió la misma

estructura del cuestionario original, respetando las diferentes secciones del mismo (exceptuando la G que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado que contestaría, ya que se trata de analizar la “configuración” de diferentes emociones complejas). En dicha adaptación aparecen apartados para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original), la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B), la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C), la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F). Sin embargo, todas las diferentes secciones se ajustaron en dificultad al alumnado que contestaría. Este cuestionario quedó finalmente integrado por 65 ítems, divididos en 5 pruebas distintas, relacionadas con los elementos emocionales. Por otro lado, se pretende complementar con algunas cuestiones relativas a habilidades sociales (ya que no se contempla en el MSCEIT, pero es uno de los elementos que hemos defendido como integrante de la Inteligencia Emocional en el apartado teórico). Para ello se ha empleado una adaptación de la EHS (Gismero, 2000) para la medida de habilidades sociales en niños. En este sentido, la Escala de Habilidades Sociales está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo. En nuestra adaptación eliminamos una de esas cuestiones (32) ya que se alejaba demasiado de las experiencias de un niño. Por otro lado, consta de 4 alternativas de respuesta. Con respecto al formato de respuesta, se adoptaron 4 alternativas expresadas así: A) No me identifiqué en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría, B) Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra, C) Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así y D) Muy de acuerdo y me sentiría actuaría así en la mayoría de los casos. En este sentido se ha optado por 4 (número par) para evitar la respuesta central, y considerando que el sujeto puede matizar suficientemente. El instrumento tiene una alta consistencia interna como se expresa en su coeficiente de fiabilidad alto (alpha de Cronbach de 0,88), y en el que todos los ítems, con apenas alguna excepción menor, tienen pesos de 0,40 o mayores en un primer factor sin rotar.

Con respecto a la fiabilidad del cuestionario empleado para la evaluación de la Inteligencia Emocional, una vez llevado a cabo el proceso de adaptación (adaptamos las cuestiones a la muestra a la que se le aplicará, así como el sistema de puntuación)

queda reflejada por un alpha de Cronbach de 0.836 y una prueba T-cuadrado de Hotelling de 5666,106. En este caso, el proceso de adaptación reduce ligeramente los elevados niveles de fiabilidad del cuestionario original. A pesar de ello, sigue mostrando niveles altos en esta categoría, teniendo en cuenta que estas modificaciones resultan fundamentales.

En el apartado de análisis factorial, primeramente se obtuvieron 21 factores. Esto hizo que, de nuevo, se acotara el número de categorías que se habían de tener en cuenta. Así, considerando el número de elementos que definen la Inteligencia Emocional se redujeron a cinco los factores, en relación con la agrupación de los ítems que conformaban el cuestionario. El primero de los cinco factores, que estaría vinculado a la motivación (empleo de emociones para el desarrollo de tareas) incluye 21 ítems, que representan el 11,379% de la varianza explicada. El segundo de los factores está conformado por 12 ítems (representan el 6,179% de la varianza explicada). Este hace referencia a la capacidad del sujeto para la identificación de emociones en otras personas (categoría que hemos llamado empatía). El tercer factor, hace referencia al autocontrol emocional o capacidad del sujeto para expresar sus emociones en su justa medida y controlarlas de manera precisa. Son 15 los ítems que lo conforman y representan el 4,419% de la varianza explicada. El conocimiento de uno mismo es la categoría que se corresponde con el cuarto factor, constituido por 8 ítems y que representan el 3,824% de la varianza explicada. Finalmente, el quinto y último factor, relacionado con la identificación de emociones (en uno mismo) representa el 3,306% de la varianza explicada. Esto da una varianza explicada total del 29,101%.

Cuadro 6.5.2.1.1. Matriz de factores de Inteligencia Emocional en Infantil

Matriz de factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
12A	,596				
1F	,548				
11F	,540				
2F	,514				
9F	,509				
10A	,458				
15F	,458				
4F	,456				
13A	,442				
7A	,414				
17A	,392				
18A	,389				

12C	,387				
5F	,384				
8F	,378				
15A	,357				
3C	,335				
4E	,282				
3A	,260				
8C	,227				
5B	,138				
1D		,713			
4D		,650			
3D		,598			
3B		,478			
2D		,456			
5D		,445			
1E		,430			
3E		,419			
1B		,383			
2E		,371			
2B		,369			
4B		,195			
11C			,606		
13C			,551		
14C			-,501		
10C			,468		
9C			,454		
15C			,436		
5C			,432		
6C			,359		
7C			,333		
16C			,298		
8A			,274		
4C			-,266		
20A			,265		
2C			,176		
12F			,174		
14A				,744	
16A				,592	
2A				,522	
19A				,437	
14F				,433	
5A				,423	
6A				,329	
10F				,284	
9A					,452
3F					,421
6F					,353
1C					,339

4A					,333
1A					-,287
13F					,269
7F					,254
11A					,239

Tabla 6.5.2.1.1. Varianza de factores de Inteligencia Emocional en Infantil

Factor	Total	% de Varianza	% de Varianza
		Explicada	Explicada Total
1	7,396	11,379	11,379
2	4,013	6,173	17,552
3	2,872	4,419	21,971
4	2,486	3,824	25,795
5	2,149	3,306	29,101

Por otro lado, para terminar con esta segunda variable, en la muestra Infantil, se analizará la fiabilidad y los factores obtenidos en el cuestionario para las habilidades sociales. En el primer caso, el cuestionario alcanzó un alpha de Cronbach de 0.708, después de que se llevara a cabo la adaptación de las cuestiones al nivel de la muestra. Encontramos, también una puntuación de en la prueba T-cuadrado de Hotelling 406,134. Como en el caso anterior, el proceso de adaptación reduce los niveles de fiabilidad, sin embargo, estas modificaciones resultan fundamentales para la adaptación a la muestra.

En el apartado de la agrupación de los ítems que conforman el cuestionario por factores, en un principio se encontraron doce. Como en los casos anteriores el elevado número de categorías encontradas hizo que acotáramos la reducción de dimensiones. Teniendo en cuenta el cuestionario original seleccionamos seis categorías. El primero de estos seis factores (el factor 1 con una varianza explicada de 10,613%) está integrado por 3 ítems y relacionado con la interacción del sujeto ante personas del sexo opuesto. El segundo factor (el factor 2 refleja una varianza explicada del 6,08%) queda conformado por 8 ítems, relacionados la expresión de enfado y de disconformidad. El factor 3, que integra 7 cuestiones relativas a la realización de peticiones representa el 4,905% de la varianza explicada. El factor 4, relativo a la expresión de opiniones ante el género opuesto está constituido por 5 ítems, que refieren el 4,625% de la varianza explicada. Por último, el factor 5 (varianza explicada de 4,27%) está conformado por 5 cuestiones relativas a la asertividad. Esto da una varianza explicada total del 34,548%.

Cuadro 6.5.2.1.2. Matriz de factores de Habilidades Sociales en Infantil

Matriz de factores						
	Factor					
	1	2	3	4	5	6
26G	,978					
8G	,400					
30G	,258					
1G		,401				
22G		,363				
21G		,333				
20G		,294				
5G		,275				
13G		,267				
14G		,228				
6G		,207				
16G			,524			
24G			,429			
7G			,393			
31G			,374			
15G			,244			
10G			,239			
9G			-,207			
27G				,547		
17G				,406		
25G				,310		
19G				,309		
28G				,217		
29G					,588	
32G					,415	
12G					,250	
23G					,227	
11G						,387
4G						,373
18G						,341
3G						,337
2G						,174

Tabla 6.5.2.1.2. Varianza de factores de Habilidades Sociales en Infantil

Factor	Total	% de Varianza Explicada	% de Varianza Explicada Total
1	3,396	10,613	10,613

2	1,948	6,088	16,701
3	1,570	4,905	21,605
4	1,480	4,625	26,231
5	1,367	4,270	30,501
6	1,295	4,047	34,548

Un ejemplar de este cuestionario (hoja de ejercicios y hoja de contestación) se ofrece en el anexo nº 3.

6.5.2.2. Adolescente

Con respecto a la fiabilidad del cuestionario empleado para la evaluación de la Inteligencia Emocional, una vez llevado a cabo el proceso de adaptación queda medida a través de la prueba alpha de Cronbach, siendo de 0,813. También se obtuvo una Prueba T cuadrado de Hotelling de 5318,17. De nuevo, el proceso de adaptación reduce ligeramente los elevados niveles de fiabilidad del cuestionario original, aunque sigue mostrando niveles altos en esta categoría.

En el apartado de análisis factorial, de inicio se obtuvieron 22 factores, lo que nos volvió a obligar a acotar el número de categorías que se habían de tener en cuenta, siendo 5 el número de factores que se identificaron (al igual que se hizo en el caso de la muestra infantil). El primero de los cinco factores, estaría relacionado con los ítems más cercanos al Autoconcepto personal y quedaría integrado por un total de 13 ítems. Este primer factor representa el 5,8% de la varianza explicada total. En segundo lugar aparece un factor con un mayor número de ítems (18), que estarían relacionados con la identificación de emociones en otras personas (Empatía), alcanzando una varianza explicada de 5,37%. El tercer factor es el que se relaciona con la utilización de las emociones para reconducir, iniciar y mantener la actividad en el ámbito académico (Motivación). Esta categoría está integrada por 12 ítems que conforman un 5,2% de la varianza total explicada. El cuarto factor queda constituido por 11 ítems, los cuales se relacionan con la identificación de las emociones en uno mismo y la manera en la que actuaría cada uno (Conocimiento de sí mismos) y que dan una varianza explicada de 3,8%. Finalmente, el último de los factores se refiere a la capacidad personal para llegar a expresar las emociones en su justa medida (Autocontrol). Esta categoría presenta 12 ítems y representa el 3,7% de la varianza explicada. La varianza total explicada es de 23,87%. Lo que se ha comentado, podemos verlo en el cuadro y la gráfica que se presentan a continuación.

Como se puede ver, en esta ocasión los factores se encuentran mucho más igualados entre sí (como también ha ocurrido en el caso del instrumento para la evaluación del miedo) en lo que a número de ítems y varianza explicada se refiere, en relación con el cuestionario empleado en la muestra infantil.

Cuadro 6.5.2.2.1. Matriz de factores de Inteligencia Emocional en Adolescente

Matriz de factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
16A	,568				
2A	,563				
13A	-,533				
9A	,519				
5A	,508				
15A	,482				
3A	,464				
11A	-,453				
19A	,431				
20A	,398				
10F	,347				
14A	,302				
1A	-,284				
3E		,526			
5F		,470			
4B		,424			
11F		,419			
5D		,409			
3D		,408			
4D		,377			
10A		,368			
6F		,357			
2B		,352			
5B		,344			
15F		,344			
14F		,330			
1E		,298			
10C		,293			
2E		,228			
4E		,225			
3B		,197			
8F			,522		
4F			,505		
9F			,473		
1F			,452		
12A			,440		
3C			,404		
7A			,378		
12C			,369		

13F			,358		
17A			,352		
18A			,306		
2F			,163		
11C				,577	
14C				,544	
13C				,528	
1C				,417	
2C				,414	
6C				-,409	
15C				,367	
16C				,356	
3F				,267	
9C				,262	
1B				,203	
4A					,488
12F					,462
5C					,441
4C					,419
8A					,413
2D					,395
6B					,388
6A					,377
7F					,342
8C					,337
1D					,297
7C					,270

Tabla 6.5.2.2.1. Varianza de factores de Inteligencia Emocional en Adolescente

Factor	Total	% de Varianza Explicada	% de Varianza Explicada Total
1	3,825	5,796	5,796
2	3,546	5,372	11,168
3	3,424	5,188	16,356
4	2,511	3,804	20,160
5	2,447	3,708	23,868

Para el cuestionario de Habilidades Sociales, la fiabilidad alcanzada, medida a través de la prueba alpha de Cronbach fue de 0,786. La prueba T-cuadrado de Hotelling también da una visión de la fiabilidad del cuestionario de HHSS, siendo 487,968.

En cuanto a los subfactores que conforman las Habilidades Sociales, del mismo modo que en el caso de la muestra infantil, el análisis inicial reflejó 10 subcategorías diferentes. Ante el elevado número de subfactores encontrados para las Habilidades Sociales (incluidas dentro de la variable Inteligencia Emocional) se acotó empleando el mismo número de categorías del cuestionario original (6). El primero de

estossubfactores (con una varianza explicada de 7,72%) queda conformado por 8 ítems, los cuales tienen relación con la expresión de disconformidad del sujeto en diferentes circunstancias (Disconformidad). En segundo lugar, aparece un subfactor integrado por 9 ítems vinculados a la manifestación de enfado ante situaciones en las que es normal tomar esta actitud (Enfado). Estos 9 ítems reflejan una varianza explicada del 7,58%. Los ítems que conforman el tercer factor son 4 y se relacionan con la interacción con personas del sexo opuesto (Interacción con personas del sexo opuesto), dando una varianza explicada de 5,87%. Para el cuarto subfactor tenemos 5 ítems, relativos a la manifestación de opiniones (Opiniones) que dan una varianza explicada de 5,83%. La asertividad es el elemento que impera entre los ítems de la quinta categoría dentro del factor Habilidades Sociales (Asertividad). Estos son 4 y dan una varianza explicada de 5,32%. Finalmente, el último subfactor, constituido sólo por 2 ítems que dan una varianza explicada de 4,5% se relaciona con la realización de peticiones (Peticiones). Todo ello da una varianza explicada total del 36,846% y queda resumido en el cuadro y la tabla que aparecen a continuación:

Cuadro 6.5.2.2. Matriz de factores de Habilidades Sociales en Adolescente

Matriz de factores						
	Factor					
	1	2	3	4	5	6
23G	,571					
6G	,527					
5G	,525					
15G	,515					
24G	,493					
14G	,488					
4G	,400					
13G	,149					
29G		,583				
30G		,472				
20G		,451				
12G		,418				
26G		,398				
22G		,352				
31G		,347				
28G		,345				
21G		,299				
8G			,639			
9G			,580			
17G			,513			

27G			,446			
19G				,606		
32G				,478		
10G				,473		
1G				,447		
16G				-,429		
3G					,620	
2G					,584	
11G					,420	
25G					,038	
7G						,505
18G						,486

Tabla 6.5.2.2.2. Varianza de factores de Habilidades Sociales en Adolescente

Factor	Total	% de Varianza Explicada	% de Varianza Explicada Total
1	2,473	7,729	7,729
2	2,426	7,582	15,310
3	1,881	5,877	21,187
4	1,867	5,834	27,021
5	1,703	5,323	32,344
6	1,441	4,503	36,846

Un ejemplar de este cuestionario (hoja de ejercicios y hoja de contestación) se ofrece en el anexo nº 4.

6.5.2.3. Adulto

Para evaluar la variable Inteligencia Emocional, se empleó el MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso). En esta ocasión, el cuestionario ha quedado integrado por 72 ítems (6 más que para los adolescentes y 7 más que en el caso de los niños), divididos en las mismas 6 pruebas, relacionadas con los elementos de la Inteligencia Emocional considerados en esta investigación. Dado que se vuelven a considerar las Habilidades Sociales, a estas cuestiones se le añaden 32 ítems para este factor. Cada uno de ellos, tiene las mismas 4 alternativas ya comentadas en los dos casos anteriores.

En lo referente a la fiabilidad del instrumento utilizado para la muestra de alumnado adulto (universitario) queda medida a través de la prueba alpha de Cronbach, siendo de 0,861. Estos resultados quedan acompañados por los cálculos de la Prueba T

cuadrado de Hotelling, en los que se obtuvo un 7718,549. La fiabilidad de este instrumento sigue resultando bastante alta.

En el apartado de análisis factorial, primeramente se obtuvieron 27 factores. Esto hizo que, de nuevo, se acotara el número de categorías que se habían de tener en cuenta. Así, considerando el número de elementos que definen la Inteligencia Emocional se agruparon en cinco los factores. El primero de los cinco factores, queda vinculado a la Empatía, conformado por 26 ítems, que representan el 10,31% de la varianza explicada. El segundo de los factores queda constituido por 12 ítems (representan el 4,54% de la varianza explicada). Este factor se relaciona con el Conocimiento de sí mismos. El tercer factor, hace referencia al Autoconcepto. Son 10 los ítems que lo conforman y representan el 3,53% de la varianza explicada. La Motivación es la habilidad, dentro de la IE que queda vinculada al cuarto factor, constituido por 16 ítems y que representan el 3,36% de la varianza explicada. Finalmente, el quinto y último factor, está relacionado con el Autocontrol personal e integra 8 ítems. Representa el 2,89% de la varianza explicada. Entre todos ellos dan una varianza explicada total del 24,64%. Los ítems que constituyen cada factor aparecen reflejados en el cuadro que se puede observar a continuación, de la misma manera que la tabla contiene los porcentajes de la varianza explicada para cada factor.

Cuadro 6.5.2.3.1. Matriz de factores de Inteligencia Emocional en Adulto

Matriz de factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
16D	,524				
2F	,512				
15 A	,506				
12A	,498				
8F	,454				
4D	,447				
1F	,425				
11D	,411				
6A	,401				
3F	,386				
3C	,383				
16C	,380				
15F	,377				
6F	,366				
5A	,354				
5B	,336				
8C	,317				
5E	,307				

1D	,298				
12F	,292				
15C	,292				
2E	,290				
15D	,282				
14D	,280				
4E	,266				
2D	,262				
14C		,677			
13C		,525			
2B		,502			
2C		,488			
1B		,481			
11C		,438			
10C		,425			
14A		,400			
2A		,395			
1C		,367			
3B		,325			
3D		,218			
1A			,681		
7A			,665		
13A			,623		
3A			,583		
10A			,487		
5F			,479		
4A			,457		
8A			,401		
13D			,297		
12D			-,274		
11F				,532	
9F				,519	
9A				,416	
8D				,395	
13F				,389	
12C				,386	
6D				,383	
11A				,362	
9C				,345	
3E				,324	
5C				,314	
14F				,312	
7F				,311	
4F				,298	
7D				,296	
10F				,293	
6C					,477
9D					-,437
10D					-,428

4C					,397
7C					-,373
4B					,287
5D					,246
1E					,166

Tabla 6.5.2.3.1. Varianza de factores de Inteligencia Emocional en Adulto

Factor	Total	% de Varianza Explicada	% de Varianza Explicada Total
1	7,430	10,319	10,319
2	3,269	4,541	14,860
3	2,543	3,532	18,392
4	2,421	3,362	21,754
5	2,081	2,890	24,644

Por otro lado, para terminar con esta segunda variable, se analizó la fiabilidad y los factores obtenidos para el instrumento con el que se llevó a cabo la evaluación de las HHSS. Con respecto a la fiabilidad, el cuestionario alcanzó un alpha de Cronbach de 0,830, así como una puntuación de 686,13 en la prueba T-cuadrado de Hotelling.

En el apartado de la agrupación de los ítems que conforman el cuestionario por factores, en un principio se encontraron 9. Como en los casos anteriores se acotaron las dimensiones. Teniendo en cuenta el cuestionario original se seleccionaron seis categorías. El primero de estos seis factores (el factor 1 con una varianza explicada de 18,38%) está integrado por 9 ítems. Este se relaciona con la manifestación de Opiniones. El segundo factor (con una varianza explicada del 6,41%) queda conformado por 7 ítems, relacionados con la Interacción con personas del Sexo opuesto. El factor 3, que integra 6 ítems relativos a la Asertividad (representa el 5,38% de la varianza explicada). El factor 4, relacionado con la manifestación de Disconformidad, estando integrado por 3 ítems, que refieren el 5,01% de la varianza explicada. El 5 factor se relaciona con la realización de Peticiones (con 3 ítems). Finalmente, el factor 6 (varianza explicada de 4,24%) está conformado por 4 cuestiones que se relacionan con la manifestación de Enfado. Esto da una varianza explicada total del 43,957%. Se pueden seguir cada uno de los factores en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 6.5.2.3.2. Matriz de factores de Habilidades Sociales en Adulto

Matriz de factores						
	Factor					
	1	2	3	4	5	6
13G	,584					
11G	,558					
14G	,549					
29G	,546					
10G	,543					
1G	,483					
24G	,414					
12G	,386					
26G	,348					
27G		,693				
17G		,577				
9G		,574				
19G		,553				
28G		,540				
8G		,538				
20G		,477				
23G			,690			
32G			,645			
22G			,629			
15G			,550			
6G			,459			
4G			,429			
30G				,673		
21G				,580		
16G				,481		
3G					,589	
25G					,587	
7G					,531	
18G						,593
31G						-,588
2G						,448
5G						,441

Tabla 6.5.2.3.2. Varianza de factores de Habilidades Sociales en Adulto

Factor	Total	% de la varianza Explicada	% de la varianza explicada Total
1	5,883	18,385	18,385
2	2,053	6,415	24,800
3	1,723	5,384	30,185
4	1,605	5,015	35,199
5	1,444	4,513	39,712
6	1,358	4,245	43,957

Un ejemplar de este cuestionario (hoja de ejercicios y hoja de contestación) se ofrece en el anexo nº 5.

6.5.3. Evaluación del Rendimiento Académico

Para finalizar este apartado se considera la evaluación del Rendimiento Académico. En este sentido, tal y como se ha explicado en el apartado teórico correspondiente a esta variable y en la línea de las diferentes investigaciones consultadas, vamos a optar por utilizar las calificaciones del alumnado como medida numérica del Rendimiento. Para medir esta variable, diferentes autores han recurrido a pruebas estandarizadas de rendimiento, tales como: la del IEA -International Educational Achievement-, la del profesor García Yagüe, la del SITE -Servicio de Inspección Técnica del Estado-, etc. Sin embargo, al comparar los resultados de estas pruebas y las calificaciones académicas otorgadas por el profesorado se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas ($p > .01$) (Gómez Castro, 1986, p. 269).

6.6. Diseño de la Investigación: No experimental “ex post facto”

En este apartado, se hace un recorrido, resumido, de los diferentes pasos que se han dado para llevar a cabo el estudio propuesto, a fin de poder cumplir cada uno de los objetivos marcados. El diseño elegido fue no experimental “ex post facto”. De esta manera, se siguió la siguiente secuencia:

- **Selección de la problemática:** Esta investigación parte de un interés personal por la temática que se ha trabajado: El campo de las emociones básicas (Miedo) y su posible relación con el Rendimiento Académico a través de la Inteligencia Emocional.
- **Revisión bibliográfica:** Para realizar la revisión bibliográfica, se comenzó haciendo una búsqueda en diferentes bases de datos. Entre ellas se seleccionaron la biblioteca de la Universidad de Granada, la base de datos ISOC, la plataforma Dialnet, la base de datos ERIC y la base de datos TESEO. En primer lugar se introdujimos la palabra “miedo” como descriptor de búsqueda. En segundo lugar, se hizo exactamente lo mismo con otros los puntos cruciales en el estudio que pretendemos realizar: “Inteligencia Emocional”. Se siguieron, de forma concreta, los siguientes pasos:
 - Biblioteca: Esta primera búsqueda, tiene como objetivo, fundamentalmente, la delimitación teórica de los conceptos sobre los que discurrirá nuestra investigación. En este caso, antes de introducir los descriptores básicos que antes hemos

comentado, se ha comenzado haciendo una revisión del concepto emoción, que resultó útil como base introductoria para acercarnos a este ámbito.

- Base de datos ISOC: Una vez consultada la fuente anterior, pasamos a buscar diferentes estudios relacionados con la temática que nos resulta interesante, para ir concretando cuál es el estado actual de la cuestión. Se comenzó introduciendo el concepto de miedo. Posteriormente, se consultó el de IE. Dado que eran muy numerosos, se introdujo un segundo descriptor (en búsqueda avanzada se puso Inteligencia Emocional y Rendimiento) y se encontraron diversos trabajos. Finalmente se introdujeron los dos conceptos básicos que nos resultan interesantes: miedo e inteligencia emocional.
- Plataforma Dialnet: Se introdujeron los mismos descriptores comentados en el caso anterior. Teniendo en cuenta los documentos encontrados se seleccionaron los que consideramos más interesantes.
- Base de datos ERIC: Para que nuestro estudio sea verdaderamente válido, es necesario que contrastemos la información más allá de nuestro ámbito territorial y nuestra lengua, considerando publicaciones internacionales que estudien la temática que resulta interesante para nuestra investigación. Es por esto, por lo que se ha elegido la consulta de la base de datos ERIC. Se han utilizado los mismos descriptores (en inglés). Teniendo en cuenta esto, se han seleccionado una serie de documentos que responden a los mismos criterios utilizados en la base de datos ISOC.
- Base de datos TESEO: De las diferentes tesis doctorales que contenían el descriptor en su título, se seleccionaron los resultados relacionados con aspectos que se considera que tienen relevancia en la temática estudiada.

Como se ha podido seguir a lo largo de todo este apartado, se seleccionaron una serie de fuentes bibliográficas para llevar a cabo la revisión, considerando también las muestras empleadas en cada una de ellas. En esta línea, se han consultado cinco fuentes, y en función de los intereses de la temática, se han ido seleccionando diferentes documentos, pertenecientes a cada una de ellas. Esto ha permitido que se realice la construcción del marco conceptual y se evalúe el estado actual de la cuestión que nos ocupa. Por otra parte, también se ha podido comprobar cómo la problemática concreta en la que estamos interesados (interacción entre miedo e inteligencia emocional) es un tema del que queda mucho por descubrir, a pesar de que cada uno de ellos, por separado, han sido ampliamente estudiados.

- **Establecimiento de hipótesis en función de la bibliografía:** En base a la revisión de la bibliografía realizada, se pudo dar una solución tentativa al problema general y a cada uno de los problemas específicos en los que se divide éste.
- **Delimitación de objetivos:** Habiendo establecido una serie de hipótesis, ha resultado sencillo delimitar los objetivos fundamentales de esta investigación, que no son otros más que los intentos de contrastar las hipótesis a través de la recogida de información real.
- **Planteamiento metodológico:** Para poder cumplir los objetivos se diseñó un procedimiento para la recogida de información, así como la muestra que participaría en la investigación, dentro del ámbito educativo.
- **Selección y adaptación de los instrumentos para la recogida de información:** En base a la revisión bibliográfica y en función de las necesidades marcadas, se eligieron una serie de instrumentos para recoger la información que permitirá la consecución de los objetivos marcados, haciendo distinción para cada una de las muestras. En este sentido, se ha de hacer especial mención al proceso de adaptación de algunos de los instrumentos.
- **Permisos en los centros:** Se solicitaron los correspondientes permisos en los diferentes centros en los que se planteó la recogida de información, así como en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- **Recogida de los datos:** Después de explicar al profesorado los procedimientos para pasar los diferentes cuestionarios se procedió a la recogida de datos en los diferentes centros. Se comenzó por los niveles menores (Primaria) y desde este se fue subiendo en las diferentes etapas educativas (después los Institutos y finalmente la universidad).
- **Corrección de las pruebas:** Después de pasarlos, se recogieron estos instrumentos cumplimentados para que pudiéramos corregirlos y someterlos a análisis estadístico. Para ello fueron incorporados al programa SPSS.
- **Análisis e interpretación de los resultados:** Una vez con los datos se “procesaron”. En este sentido, se analizarán teniendo en cuenta diferentes técnicas estadísticas (descriptiva e inferencial), empleando el programa informático SPSS. Posteriormente, a partir de estos datos se llevó a cabo una interpretación que permitió confirmar o desmentir los planteamientos iniciales.

- **Establecimiento de conclusiones:** Teniendo en cuenta nuestros datos, se hizo un contraste con la información reflejada en la revisión bibliográfica. Esto permitió el establecimiento de unas conclusiones específicas (en función de cada una de las muestras) y generales.
- **Limitaciones y Prospectiva de investigación:** Comentamos las limitaciones que ha tenido esta investigación así como los múltiples aspectos que han quedado sin tratar en ésta. Por otro lado, se contemplan algunos de los elementos más significativos que se podrían tratar en futuras investigaciones relacionadas con esta temática.
- **Difusión:** Presentación de las conclusiones de nuestra investigación.

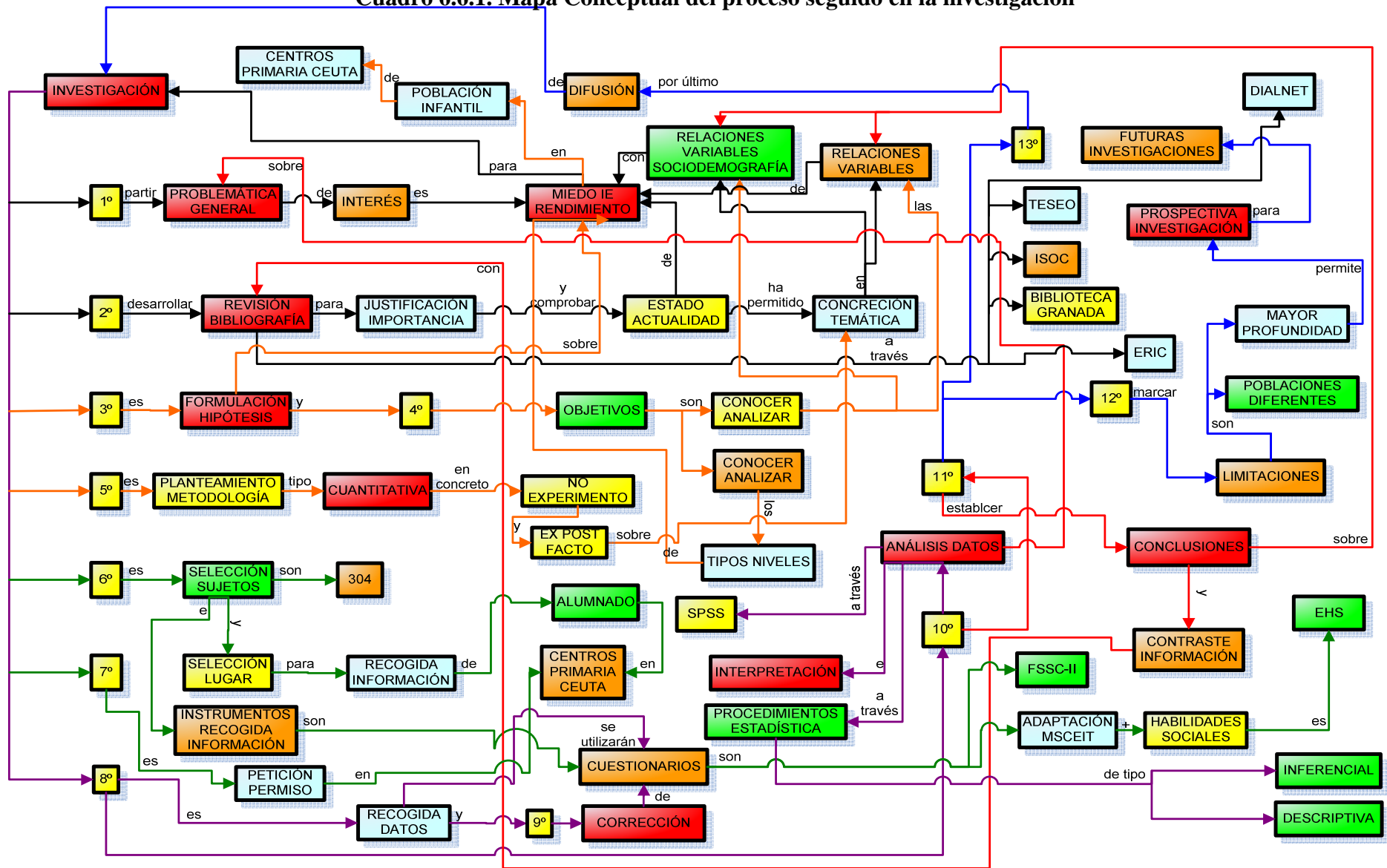
Todo el proceso que se ha seguido en el diseño de la investigación se resume en el mapa conceptual que aparece en la siguiente página:

6.7. Tratamiento Estadístico de los datos

Para la presentación de los resultados, se ha comenzado con el análisis descriptivo de los datos recopilados a través de los cuestionarios pasados al alumnado de los centros que participaron en la investigación. En primer lugar, en el que se consideran exclusivamente las variables sociodemográficas. Esta información ha servido para describir, de manera detallada, las características de la muestra que participó en la investigación. De esta manera, los datos quedan reflejados en el apartado donde se describe cada una de las muestras (específicas y general).

Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo general, donde se refleja la tendencia de la muestra en relación con cada una de las variables que se han medido. En este sentido, aparecen las puntuaciones totales de Miedo, Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales (que quedaría integrada en la anterior) y Rendimiento Académico, así como de cada uno de los factores que integran a cada una de estas variables. Así, en el caso de la variable Miedo se han analizado las puntuaciones totales (Miedo Total), junto con cada uno de los cinco factores que constituyen esa puntuación total (Miedo a lo Desconocido, a la Muerte, a los Animales y al Peligro, a la Crítica y al Engaño y finalmente Miedos Escolares, Miedos Médicos, Miedo ante los Pensamientos Obsesivos, Miedo al Sexo...), a lo que se le ha añadido un análisis de los ítems que más miedo producen (medias más altas) y el factor al que corresponden. Esto mismo se ha realizado con las variables Inteligencia Emocional (Total, Motivación, Empatía,

Cuadro 6.6.1. Mapa Conceptual del proceso seguido en la investigación



Autocontrol, Autoconcepto y Conocimiento de sí mismo), Habilidades Sociales (Interacción con personas del Sexo opuesto, expresión de Enfado, Peticiones, Opiniones, Disconformidad, Asertividad y Habilidades Sociales en total) y Rendimiento Académico (Rendimiento en Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés, Religión, Ciencias Naturales, Psicología, Sociología,... y la Media de todas ellas, agrupadas en función de la muestra específica). Para finalizar, se terminaron comparando las variables entre sí (Miedo, IE y Rendimiento).

Para la realización de este análisis descriptivo se llevó a cabo una recodificación de variables en cada una de las bases correspondientes a cada muestra específica. En este sentido, se comenzó por la realización de un análisis de las puntuaciones máximas y mínimas encontradas en cada una de las variables (con sus subfactores) mencionadas anteriormente. Estos valores nos permitieron llegar a conocer el rango existente entre todos ellos. De esta manera, este valor se dividió entre el número de posibilidades que se plantearon. La cifra elegida (como en el caso de los cuestionarios) fue 4. Esto dio los intervalos correspondientes, que permitieron la recodificación de las variables de cada muestra. De esta manera, aparecen cuatro alternativas a las que cada sujeto podrá llegar, en relación con la variable correspondiente, a saber: Nada o muy poco (1), poco (2), bastante (3) y mucho (4). En el caso del rendimiento utilizamos el sistema de calificaciones en nuestro sistema educativo. De esta manera, los resultados se presentaron en término de suspensos, suficientes, bien, notables y sobresalientes, correspondiendo cada una de ellas con los intervalos respectivos con los que se vinculan en la escuela. De esta manera, se pueden comprobar los resultados de un modo mucho más “organizado”.

Finalmente, para concluir con este análisis descriptivo, se utilizaron las tablas de contingencia, con el fin de conocer, de manera más detallada, cuáles eran los comportamientos con respecto a las mismas variables de los participantes (dentro de cada una de las muestras) en función de las variables sociodemográficas. Así, se han podido conocer estos resultados en función del centro, de la titulación, del curso (emparejado a la edad del sujeto), del sexo, de la cultura/religión y del contexto socio-económico y cultural. Posteriormente, se ha realizado la misma operación teniendo en cuenta los resultados de las variables de estudio en función del resto (IE y Rendimiento en función del Miedo y Rendimiento en función de la IE).

A continuación, se llevó a cabo el análisis de los instrumentos de evaluación utilizados en la recogida de los datos. En este caso, se realizaron dos pruebas diferentes.

En primer lugar se llevó a cabo el estudio de la fiabilidad de cada uno de los instrumentos (para cada una de las muestras), a través de los valores del alpha de Cronbach y de la prueba de T-cuadrado de Hotelling. Ambos resultados ofrecen información sobre la fiabilidad de los instrumentos empleados. Después de esto, también se realizó una reducción de dimensiones, categorizando los diferentes ítems en una serie de factores. Esto supuso la segunda parte de los cálculos relacionados con los instrumentos de evaluación. Los resultados obtenidos en este caso, han quedado recogidos en el apartado en el que se describen, de manera detallada, los instrumentos empleados para cada uno de los grupos específicos.

Después de llevar a cabo el análisis descriptivo, se continuó con el análisis inferencial, comenzando con un análisis de predicción. Respecto a la predicción de las diferentes variables tratadas, se ha empleado el método de regresión múltiple paso a paso "stepwise". Se ha comenzado considerando las variables sociodemográficas como dependientes, teniendo en cuenta el centro, la titulación, el curso, el sexo, la cultura/religión y el estatus socioeconómico cultural como variables predictoras (independientes), dependiendo de la muestra específica analizada en cada caso. Posteriormente, se realizó la misma operación con el resto de variables de estudio. Para ello, se seleccionaron tanto las puntuaciones medias de cada uno de los factores así como el sumatorio y la media del total de las mismas (Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento). Para determinar la ecuación predictora nos centramos en el último paso y, dentro de él, en el orden de entrada de las variables en la función de regresión, en el valor de cada variable, en su significación, en el índice de regresión (R), en el coeficiente de determinación múltiple (R^2) y en la varianza explicada de la variable más importante (la que más porcentaje β - explica).

Se concluye el análisis estadístico de los datos a través de la comprobación de la interacción entre las diferentes variables. De esta manera, se empleó este análisis para delimitar qué diferencias de las halladas en la muestra se deben al azar y cuáles son fruto de la interacción entre variables. Para ello, se comenzó utilizando la prueba Chi-cuadrado de Pearson, dentro de las tablas de contingencias que se hicieron para describir los porcentajes y que quedan recogidos en el análisis descriptivo. A través de esta prueba, se puede inferir la influencia de las variables sociodemográficas (centro, curso, sexo, cultura/religión, estatus socio-económico y cultural) en las variables de estudio (Miedo, Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Rendimiento Académico, así como los factores que las integran), así como la influencia de las diferentes variables de

estudio entre sí (Miedo, Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Rendimiento Académico). Para la interacción de las variables se siguieron los mismos pasos comentados anteriormente (en el apartado de análisis descriptivo). Para reforzar este análisis se empleó el ANOVA de un factor, para medir las diferencias significativas entre las medias de las variables y las diferencias significativas entre las medias de sus varianzas. Esto nos ha permitido realizar un contraste entre ambos. Sin embargo, solamente permite llevar a cabo un análisis general de la influencia de unas variables sobre otras. Para realizar un análisis más detallado, se procedió a la realización de pruebas “Post hoc”, que permitieron detallar entre qué grupos se encontraban las diferencias significativas, en cada uno de los casos que se obtuvieron este tipo de diferencias (significativas). Este análisis se aplica sólo en los casos en los que el factor tiene más de dos alternativas, por lo que en los casos de los factores sexo y cultura/religión (así como alguno más en muestras específicas) no fueron necesarios. Para el resto de variables, se han utilizado tres cálculos para la realización de un contraste, a saber: HSD de Turkey, DMS y Bonferroni. El nivel de confianza fijado, en todos los casos, ha sido del 95%, para las afirmaciones que se realizan, y, en aquellos casos que este nivel se rebasa, se indica oportunamente.

Todos estos cálculos se realizaron en cada una de las muestras específicas, de forma organizada (los resultados se presentan siguiendo una línea cronológica, desde la muestra de alumnos más jóvenes hasta los de mayor edad), tal y como se presentan en el apartado de resultados. Posteriormente, se unificaron todos los grupos y se constituyó la muestra total, en la que también se repitieron las mismas pruebas. En este sentido, solamente se consideraron los factores en los que coincidían al menos dos de las muestras. Así para la variable Miedo, fueron 6 los factores que se consideraron, en los que coincidían ítems de al menos dos grupos. En cualquier caso, el sistema de puntuación era el mismo en todos los cuestionarios, por lo que a través de las medias se obtienen puntuaciones susceptibles de ser comparadas. Esto no ocurre en el caso de la variable IE (incluidas las HHSS), por lo que, al no coincidir los ítems ni el sistema de puntuación para cada factor, se consideraron sólo las puntuaciones generales de IE y HHSS. En el caso del Rendimiento Académico, se unificaron las materias tal y como queda recogido en el apartado de análisis de las variables. Teniendo esto en cuenta se llevaron a cabo los análisis mencionados.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De todos los datos obtenidos, en el apartado de resultados se reflejan los más relevantes (la mayoría de los cuales concuerdan con las variables en las que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas), quedando el resto de estos datos fuera de este trabajo.

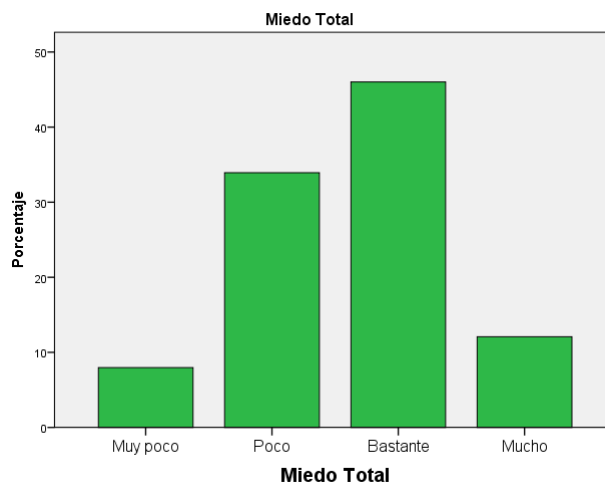
7.1. Muestra Infantil

7.1.1. Descriptivo General

- **Miedo**

En relación a la percepción de la muestra total, con respecto a la variable Miedo, se puede decir que se alejan de ambos extremos. De esta manera, con respecto a las puntuaciones que reflejan el total de miedo, los resultados reflejan que la opción de bastante miedo (con un 46% de la muestra) fue la más alcanzada, seguida de la de poco miedo (33,9%). De esta manera, se alejan de ambos extremos, tanto de los que reflejan un nivel más alto de miedo (resultado alcanzado por el 12,1%), como, sobre todo, de aquellos que manifiestan tener poco o ningún miedo (8%). Esta realidad queda reflejada a través del siguiente gráfico:

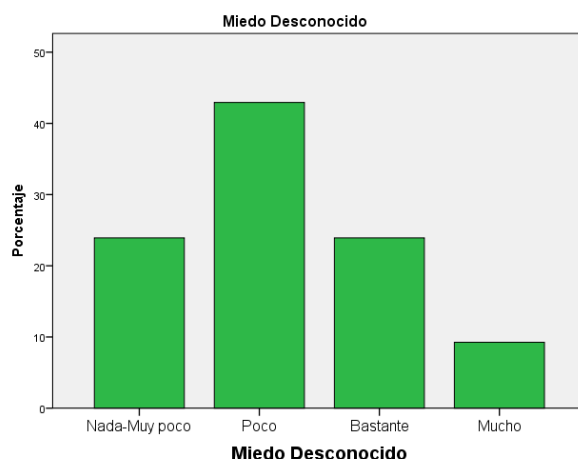
Gráfico 7.1.1.1. Miedo Total Infantil



Por otro lado, aparecen los factores que componen esta primera variable. Con respecto al primer factor, el Miedo a lo Desconocido, se ha de reflejar que es uno de los que constituyen una de las categorías en la que se encuentran uno de los niveles más bajos de miedo. La alternativa más alcanzada ha sido la que refleja niveles bajos de

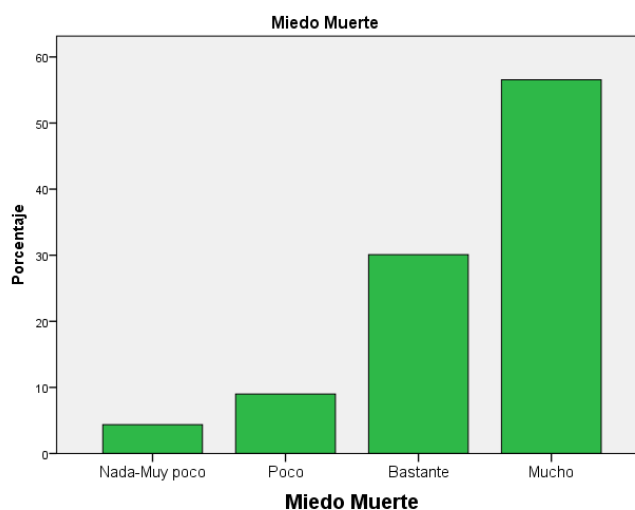
miedo (con un porcentaje del 42,9% de la muestra), seguida, a partes iguales por las que reflejan nada o muy poco y bastante (23,9%). Esto hace que entre los que experimentan poco o muy poco miedo ante lo desconocido, constituyan el 66,8% de la muestra, quedando una minoría (9,3%) de alumnado que refleja niveles altos de miedo ante este tipo de estímulos. Esta realidad queda reflejada a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.2. Miedo a lo Desconocido Infantil



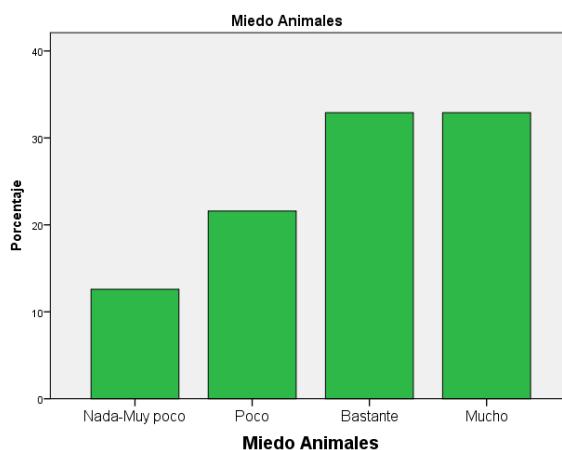
Todo lo contrario ocurre en la segunda categoría, Miedo a la Muerte, donde se registran los niveles más altos de miedo. En este caso, los niveles que expresan muy poco o poco miedo reflejan respectivamente el 4,4% y el 9%, lo que nos deja un 86,7% de sujetos que experimentan niveles más altos de miedo ante este tipo de acontecimientos. De esta manera, el 30,1% refleja bastante miedo ante la muerte y el 56,6% (más de la mitad) el nivel más alto. Se trata, por tanto, de la categoría de miedos que desencadenan un nivel más alto de esta emoción, la más elevada de todos los factores que la componen. Podemos verlo a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.3. Miedo a la Muerte Infantil



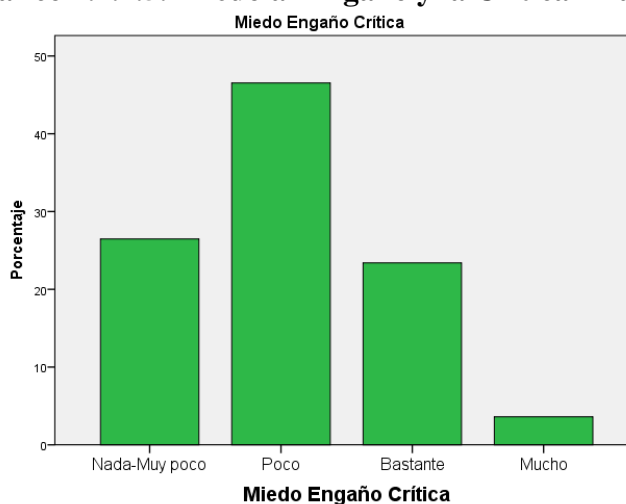
En el caso de los Miedos a los Animales y al Peligro, supone una categoría en la que se reflejan niveles altos de miedo (la que refleja niveles más altos después de la anterior). En este caso, encontramos un 32,9% en las dos alternativas que expresan los niveles más altos de miedo (mucho y bastante miedo suponen cada una el 32,9%). Por otro lado, la opción más alcanzada ha sido la que refleja poco miedo (34,2%) y la menos la que refleja muy poco o nada (12,6%). A pesar de esto, los niveles de miedo manifestados ante este tipo estímulos siguen siendo altos. Esto se refleja a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.4. Miedo a los Animales y al Peligro Infantil



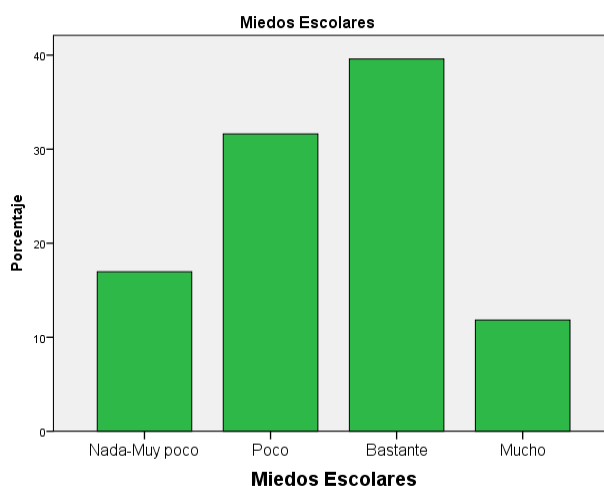
En el caso del Miedo a la Crítica y al Engaño, se encuentran las puntuaciones más bajas de miedo. Esto queda reflejado a través del elevado número de sujetos que manifiesta muy poco o poco miedo ante este tipo de estímulos (73% en total y 26,5% y 46,5% respectivamente), lo que la convierte en los estímulos “menos temidos”. Los niveles más altos de miedo suponen un porcentaje menor (23,4% bastante y 3,6 mucho). Esto se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.5. Miedo al Engaño y la Crítica Infantil



Finalmente, el factor de Miedos Escolares refleja unos porcentajes alejados de los extremos, como ocurría en el primer factor. Las opciones más alcanzadas han sido, pues, las intermedias (bastante el 39,6% y poco el 31,6% de la muestra). Esto hace que la prácticamente la mitad de la muestra (48,6%) alcance puntuaciones bajas y el resto puntuaciones más altas. Por tanto, es un factor que genera niveles medios de miedo. Esta realidad se refleja a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.6. Miedos Escolares Infantil



Como resumen del análisis general de los miedos, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los factores que integran la variable Miedo, se alcanzan los niveles más altos de miedo. Así, se puede ver cómo los niveles más altos se dan en Miedo a la Muerte (con 3,39). El siguiente, con niveles más bajos, es el Miedo a los Animales y al Peligro (2,86). A continuación aparecen los Miedos Escolares (2,46). Las categorías en las que se alcanzan los niveles más bajos son en Miedo a lo Desconocido (2,19) y Miedo a la Crítica y el Engaño (2,04).

Tabla 7.1.1.1. Media Factores Miedo Infantil

	Miedo Desconocido	Miedo Muerte	Miedo Animales	Miedo Engaño Crítica	Miedos Escolares
Media	2,19	3,39	2,86	2,04	2,46
N	389	389	389	389	389
Desv. típ.	,903	,825	1,016	,802	,909

Se finaliza el análisis de la variable Miedo, mencionando los estímulos (ítems) más frecuentes que provocan los niveles más altos de miedo. Para hacer esto posible, se seleccionaron las 15 medias más altas entre los 79 ítems que conforman el cuestionario. Así, se han identificado los que generan los mayores niveles de miedo y el factor al que

pertenece. De esta forma, claramente se puede observar (en el cuadro que se presenta a continuación, en el que se reflejan los miedos más frecuentes, su media y la categoría a la que pertenecen, en función del color utilizado en el apartado donde se analiza el instrumento para la evaluación de la variable Miedo) que el factor que mayores niveles de miedo genera es el Miedo a la Muerte (de color verde en el cuadro), ya que de los 15 estímulos que causan más miedo, 12 (relacionados con la muerte de familiares, la muerte personal, el divorcio de los padres, contraer enfermedades serias, los ladrones, secuestros, enfermedad y accidentes de familiares, amenazas, guerra nuclear y consumo de drogas peligrosas) forman parte de la categoría mencionada. Además de ésta aparecen otras dos (con sólo un ítem cada una de ellas, lo que indica claramente el predominio del factor principal), a saber: Miedos Escolares (de color rojo, relacionado con suspender dentro del ámbito académico) y Miedo a los Animales y al Peligro (con sólo un ítem de color salmón, relacionado con el miedo a los tiburones).

Cuadro 7.1.1.1. Miedos más frecuentes Infantil

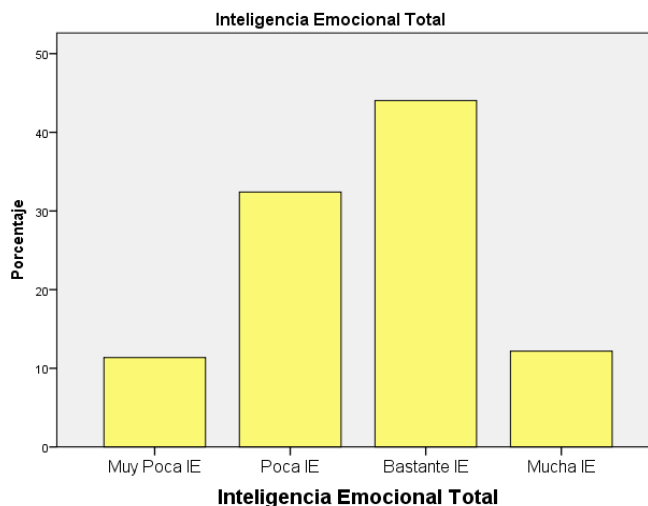
Ítem	Miedo	Media
38	No poder respirar	2,57
33	Que me atropelle un coche o camión	2,50
32	Mi propia muerte	2,49
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,48
22	Ser secuestrado	2,47
23	Tener una enfermedad seria	2,45
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,43
43	Que mis padres se estén divorciando	2,41
15	Tomar drogas peligrosas	2,32
36	Ser amenazado con un arma	2,28
48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,26
51	Que un ladrón entre en mi casa	2,25
40	Suspender	2,24
13	Una guerra nuclear	2,21
78	Los Tiburones	2,20

- **Inteligencia Emocional**

Con respecto al nivel mostrado por la muestra total, con respecto a la variable Inteligencia Emocional, se puede decir, como en el caso del Miedo, que se alejan de ambos extremos. De esta manera, con respecto a las puntuaciones que reflejan el total de Inteligencia Emocional, los resultados reflejan que la opción de bastante IE (con un

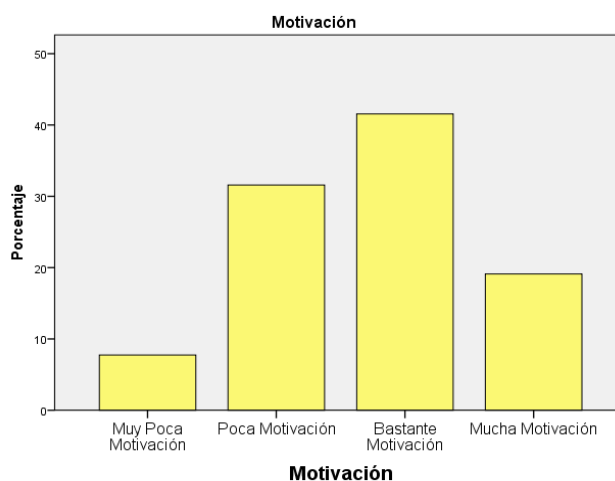
44% de la muestra) fue la más alcanzada, seguida de la de poca IE (32,4%). De esta manera, ambos extremos alcanzan puntuaciones cercanas (12,2% el nivel más alto y 11,4% el más bajo). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.7. Inteligencia Emocional Total Infantil



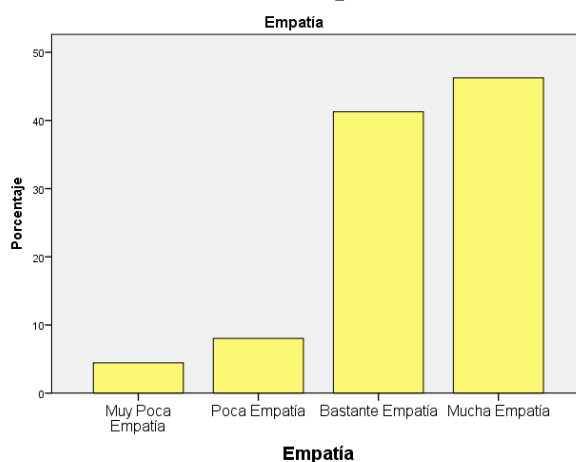
Del mismo modo que hemos hecho antes, se continúa con los factores que integran la variable Inteligencia Emocional. Con respecto al primer factor, la Motivación, se ha de reflejar que igual que en el caso anterior, los resultados se alejan de ambos extremos. De esta manera, con respecto a las puntuaciones que reflejan la motivación, los resultados reflejan que la opción de bastante motivación (41,6% del total de la muestra) fue la más alcanzada, seguida de la de poca motivación (31,6%). La opción tercera, por porcentaje, fue la que reflejaba los niveles más altos de motivación (el 19,1% alcanzó la opción de mucha motivación), siendo la opción minoritaria la menos frecuente (7,8%). De nuevo, se trata de una categoría con unos resultados “intermedios”, más próximos a niveles altos que a niveles bajos. Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.8. Motivación Infantil



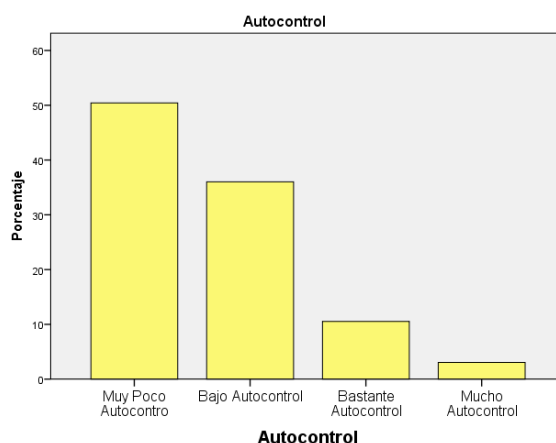
En el caso de la siguiente categoría, no ocurre lo mismo, ya que con respecto a la capacidad de la muestra para identificar emociones en otras personas (Empatía) se han identificado niveles bastante altos. De hecho, la opción donde se registran los niveles más altos constituye el porcentaje más alto (46,3%), seguido de la que se relaciona con un nivel bastante alto (41,3%). Después de esta, por porcentaje mayor viene la que refleja un grado bajo de empatía (poco= 12,5%). La que menos aparece es la que refleja el nivel más bajo (4,4%). Por tanto es la categoría en la que se registran los niveles más altos. Podemos verlo a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.9. Empatía Infantil



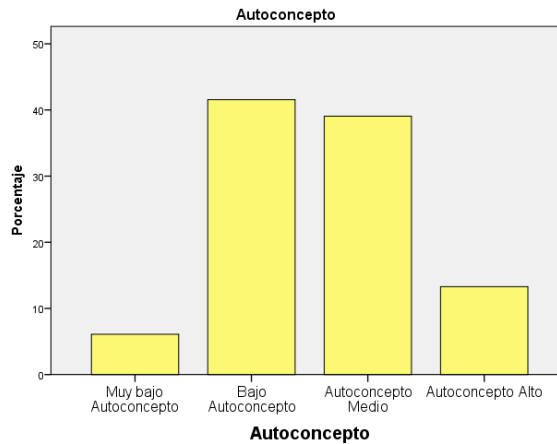
En el caso del Autocontrol, se han encontrado las puntuaciones más bajas dentro de la Inteligencia Emocional. Esto queda reflejado a través del elevado número de sujetos que ha manifestado un nivel bajo o muy bajo en esta categoría (86,4% en total y 36% y 50,4% respectivamente). Esto hace que sea la categoría en la que tienen menos nivel. Los niveles más altos, alcanzados por una pequeña parte de la muestra suponen un porcentaje de 10,5% (bastante nivel en esta categoría) y 3% (mucho nivel). Esto se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.10. Autocontrol Infantil



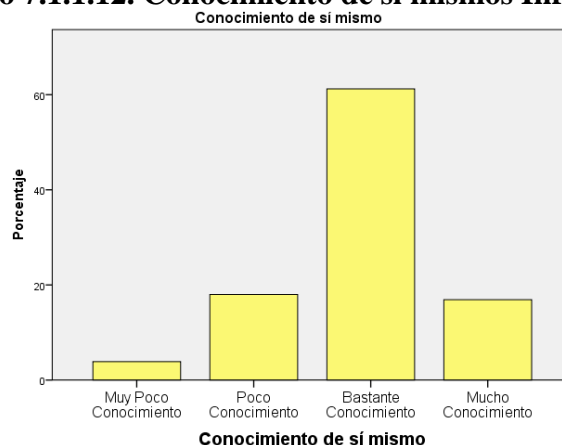
Con respecto a los resultados en el ámbito del Autoconcepto, se puede decir, que ocurre algo parecido que lo comentado en casos anteriores, con puntuaciones cercanas a posiciones centrales y alejadas de ambos extremos. En este caso se registran niveles algo más cercanos a puntuaciones altas que a bajas, a pesar de que el porcentaje mayoritario (41,6%) se relaciona con resultados que muestran un bajo autoconcepto, ya que los dos siguientes quedan en las opciones que reflejan niveles altos (el 39,1% corresponde con un nivel bastante adecuado y el 13,3% representa un elevado nivel en este sentido, lo que hace que conformen el 52,4% entre ambos). La alternativa menos alcanzada ha sido la que refleja niveles muy bajos (6,2%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.11. Autoconcepto Infantil



Para finalizar con la variable Inteligencia Emocional, se comentan los resultados del último factor, relacionados con el Conocimiento de sí mismos. En este caso, aparece una opción mayoritaria, que integra a más de la mitad de la muestra (61,2%): se trata de la alternativa que refleja un nivel bastante adecuado en cuanto a este factor. De esta manera, podemos considerar que este es el nivel general en esta categoría. Después de este resultado, aparecen las opciones más cercanas a la que representa el porcentaje más alto, lo que sigue demostrando la mayor aproximación a este nivel por parte de la muestra. Estas suponen un 18% (bajo conocimiento) y un 16,9% (mucho conocimiento). Los porcentajes más bajos se relacionan con muy poco conocimiento de sí mismos (3,9%). Esta realidad se refleja a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.12. Conocimiento de sí mismos Infantil



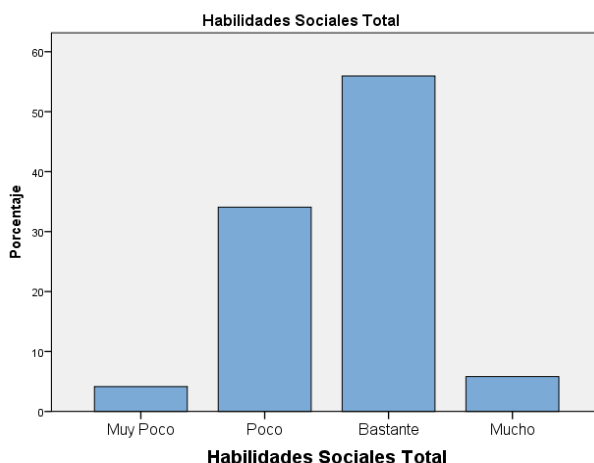
Finalmente, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los factores que integran la IE, se alcanzan los mejores resultados. Así, se puede ver cómo el primero, por éxito es la Empatía (con 3,29), seguido del Conocimiento de sí mismos (2,91) y la Motivación (2,72). Las categorías en las que se alcanzan los niveles más bajos son en Autoconcepto (2,60) y, sobre todo, Autocontrol (con una media de 1,66).

Tabla 7.1.1.2. Media Factores IE Infantil

	Motivación	Empatía	Autocontrol	Autoconcepto	Conocimiento de sí mismo
Media	2,72	3,29	1,66	2,60	2,91
N	361	361	361	361	361
Desv. típ.	,861	,797	,787	,794	,705

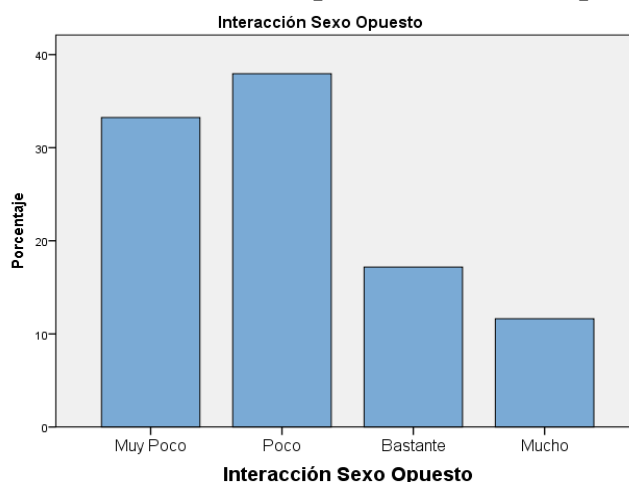
Dentro de la variable Inteligencia Emocional desde el punto de vista teórico, pero independiente en el cuestionario, se encuentran las Habilidades Sociales. En este caso, los resultados con respecto a los niveles totales dentro de esta categoría indican algo parecido a lo comentado en el apartado anterior. Aparece una opción mayoritaria, que integra a más de la mitad de la muestra (56%) y que coincide con niveles bastante altos de Habilidades Sociales. Sin embargo, en este caso, la opción secundaria se acerca más a un nivel bajo en Habilidades Sociales (34,1%). La opción minoritaria es la que se relaciona con niveles más bajos (4,2%). Podemos considerar, de nuevo que este es el nivel general en esta categoría, algo más alto en este caso. Esta realidad se refleja a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.13. Habilidades Sociales Total Infantil



Del mismo modo que se ha hecho antes, se comentan los subfactores que integran los esta categoría de Habilidades Sociales, comenzando por la Interacción con personas del sexo opuesto, en la que se registran niveles bastante bajos, que muestran la tendencia de la muestra. Así entre ambas suman un 71,2% (el 33,2% corresponde a los niveles más bajos y el 38% restante a un nivel bajo), lo que nos muestra que es un factor en el que los sujetos presentan más dificultades. Los porcentajes más bajos corresponden con los niveles más altos, alcanzados por una pequeña parte de la muestra (17,2% bastante nivel en esta categoría) y 11,6% (mucho nivel). Esto se refleja en el siguiente gráfico:

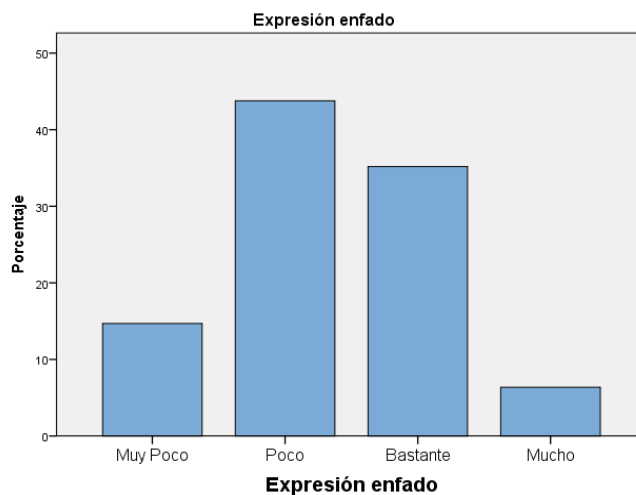
Gráfico 7.1.1.14. Interacción con personas del Sexo opuesto Infantil



Con respecto a los resultados en el ámbito de la expresión de Enfado, se vuelven a aproximar a posiciones intermedias, sólo que en este caso, lo hacen más cerca de los valores bajos que de los altos. Así el porcentaje mayor (43,8%) corresponde con la opción de poco nivel en cuanto a la expresión del enfado, seguido de la que refleja un nivel bastante alto (35,2%). En este caso, la tercera opción por porcentaje se aproxima

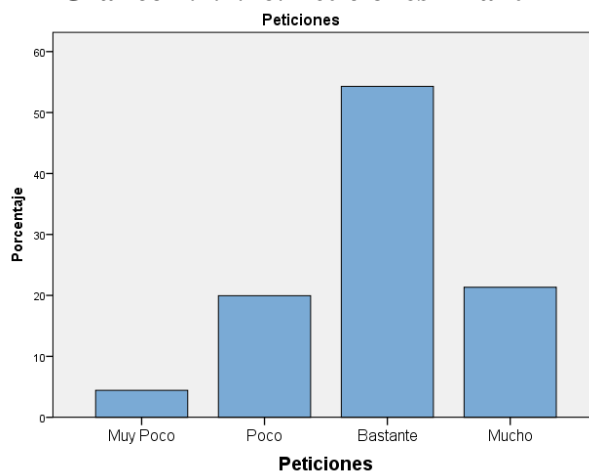
al nivel más bajo (14,7%), lo que hace que, dentro de esta posición intermedia, nos acerquemos más a niveles bajos. La opción menos alcanzada es la que refleja niveles muy altos (6,4%). Esto queda resumido a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.15. Enfado Infantil



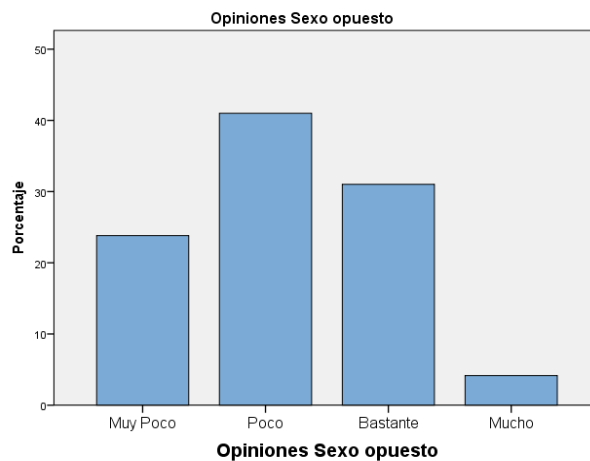
A continuación se hace referencia al apartado de la realización de Peticiones. En este caso, volvemos a encontrar una mayoritaria, que integra a más de la mitad de la muestra (54,3%): se trata de la alternativa que refleja un nivel bastante adecuado en cuanto a este factor. Después de este resultado, aparecen las opciones más cercanas a la que representa el porcentaje más alto, lo que sigue demostrando la mayor aproximación a este nivel por parte de la muestra, siendo la más alta parcialmente mayor en porcentaje. Estas suponen un 21,3% (muy alto nivel) y un 19,9% (poco nivel). Los porcentajes más bajos se relacionan con el nivel inferior (4,4%). Esta realidad se refleja a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.16. Peticiones Infantil



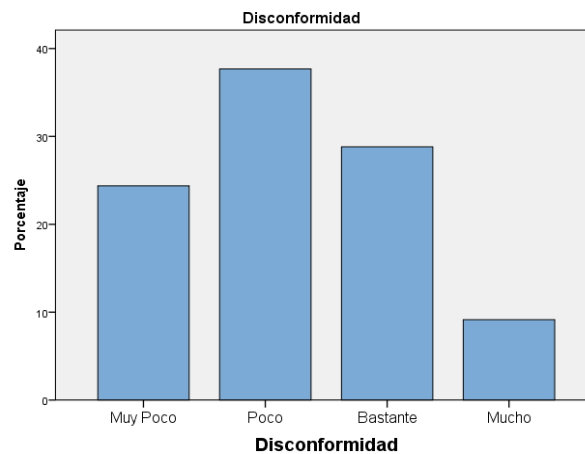
Con respecto a los resultados en el ámbito de la manifestación de Opiniones ante personas del sexo opuesto, se establecen algunas similitudes con los resultados en el factor de expresión de enfado. Nos acercamos a posiciones intermedias, sólo que en este caso, lo hacen más cerca de los valores bajos que en el caso mencionado. Así el porcentaje mayor (41%) corresponde con la opción de poco nivel en cuanto a la manifestación de opiniones ante personas del sexo puesto, seguido de la que refleja un nivel bastante alto (31%). En este caso, la tercera opción por porcentaje se aproxima al nivel más bajo (23,8%), lo que hace que, dentro de esta posición intermedia, nos acerquemos más a niveles bajos, lo que nos muestra que en este caso, experimentan cierta dificultad. La opción menos alcanzada es la que refleja niveles muy altos (4,2%). Esto queda resumido a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.17. Opiniones Infantil



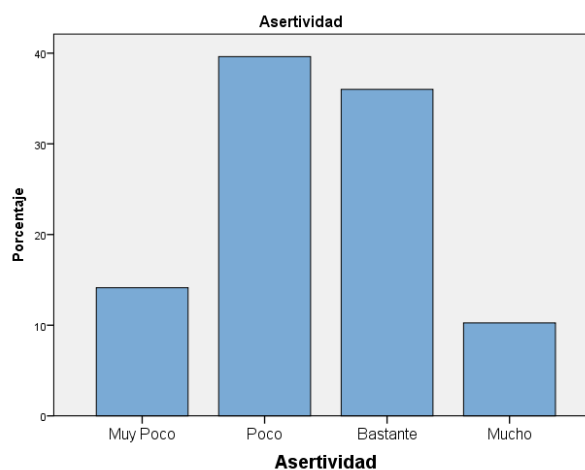
Posteriormente, se prosigue con los resultados en cuanto a la manifestación de Disconformidad. Ocurre algo similar a lo mencionado anteriormente. Nos acercamos a posiciones intermedias. Así el porcentaje mayor (37,7%) corresponde con la opción de poco nivel. La segunda opción, por porcentaje, es la que refleja un nivel bastante alto (28,8%), seguida de la alternativa que se aproxima al nivel más bajo (24,4%), lo que hace que, dentro de esta posición intermedia, nos acerquemos más a niveles bajos, como en el caso anterior. La opción menos alcanzada es la que refleja niveles muy altos (4,2%). Esto queda resumido a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.18. Disconformidad Infantil



Para finalizar el apartado de las Habilidades Sociales y a través de este el de la segunda variable (Inteligencia Emocional) se comentan los resultados con respecto a la Asertividad. En este caso, podemos decir, que las puntuaciones se acercan a posiciones centrales. En este caso se vuelven a registrar niveles algo más cercanos a puntuaciones bajas. Así, el porcentaje mayoritario (39,6%) se relaciona con resultados que muestran una baja asertividad, seguido muy de cerca por la alternativa que determina un nivel bastante bueno (36%). Después de esto vendría los niveles más bajos (14,1%) lo que hace que nos aproximemos más hacia esas posiciones, aunque muy ligeramente. La alternativa menos alcanzada ha sido la que refleja niveles muy altos (10,2%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.19. Asertividad Infantil



Para concluir este apartado, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los subfactores que integran a las HHSS, se alcanzan los mejores resultados. Así, se puede contemplar que el subfactor en el que aparecen mejores resultados es en realización de Peticiones (con una media de 2,93), seguida por la que refleja la Asertividad (2,42). La expresión de Enfado (2,33) y la Disconformidad (2,23)

son las dos siguientes. La quinta es la expresión de Opiniones (2,16) y la Interacción con personas del Sexo opuesto (2,07) es la subcategoría en la que aparecen los resultados más bajos.

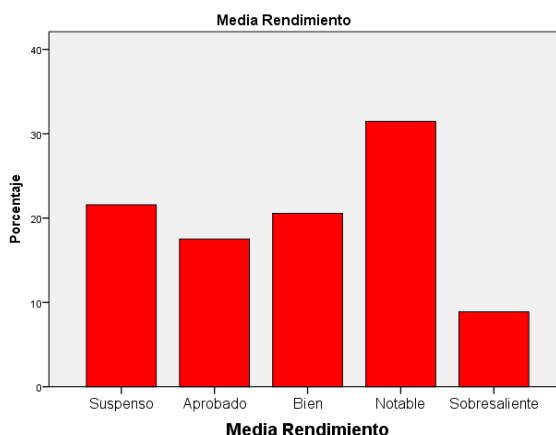
Tabla 7.1.1.3. Media Factores HHSS Infantil

	Interacción Sexo opuesto	Enfado	Peticiones	Opiniones	Disconformidad	Asertividad
Media	2,07	2,33	2,93	2,16	2,23	2,42
N	361	361	361	361	361	361
Desv. típ.	,983	,803	,766	,832	,921	,857

• **Rendimiento**

Se pone fin a este apartado de análisis descriptivo general con la tercera y última de las variables exploradas: el Rendimiento Académico, establecido por las calificaciones recibidas por el alumnado. En este sentido, se inicia a través del análisis del Rendimiento General, expresado por la nota media. En este caso, el resultado más habitual (31,5%) es el notable (menos de 9). La siguiente calificación, por porcentaje, la constituyen los suspensos (21,6%), seguidos muy de cerca por la alternativa que corresponde a la calificación “bien” (con un 20,6%). Las menos frecuentes son el aprobado (17,5%) y especialmente los sobresalientes (8,9%) en cuanto al rendimiento medio. En general se puede decir que no existen muchas diferencias entre los porcentajes y que se aproximan bastante entre sí, salvo el caso de los sobresalientes (opción menos frecuente) y, en menor medida de los notables (opción más frecuente). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

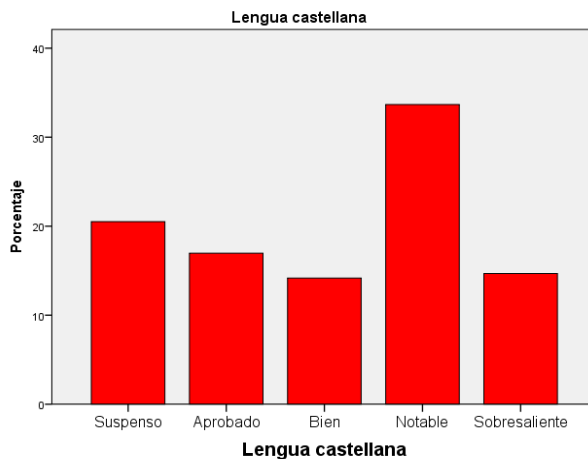
Gráfico 7.1.1.20. Media de Rendimiento Total Infantil



En el caso de materias concretas, la primera que se va a analizar es la Lengua Castellana. En este caso, se puede comprobar cómo aparecen niveles más bajos conforme nos aproximamos a valores más altos desde el suspenso (el valor más bajo de

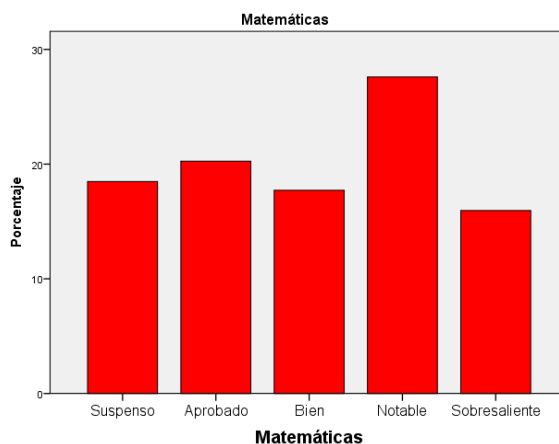
rendimiento supone el 20,5% de la muestra, seguido del 17% para los aprobados y de los 14,2% para la calificación bien), hasta que se llega a la puntuación más frecuente (el 33,7% de la muestra obtuvo un notable en lengua). Posteriormente, se vuelve a posiciones más bajas, muy cercanas a los registros de bien, correspondiente a los sobresalientes (14,7%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.21. Rendimiento en Lengua Castellana Infantil



El caso de la materia de Matemáticas, se puede comprobar que el porcentaje de suspensos es menor (18,5%) que en el caso anterior. La opción mayoritaria vuelve a ser el notable (27,6%), seguida en este caso por el suficiente (19,8%) y el bien (17,7%). La opción menos alcanzada es el sobresaliente (15,9%). Observamos que existe mayor uniformidad que en el caso anterior y también que se registran menos suspensos. Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

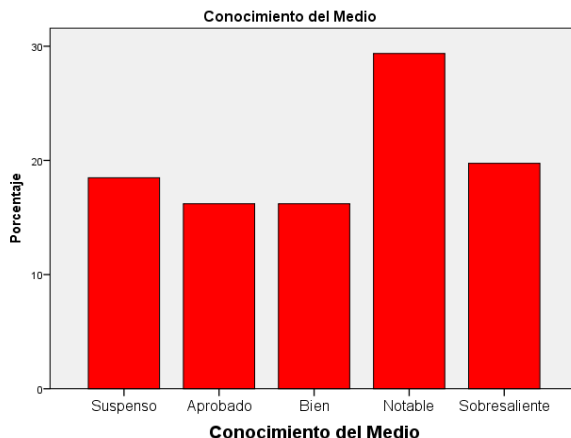
Gráfico 7.1.1.22. Rendimiento en Matemáticas Infantil



Posteriormente se analiza la materia de Conocimiento del Medio, en la que los resultados reflejan que el porcentaje de suspensos es idéntico al de matemáticas y menor al de lengua (18,5%). La opción mayoritaria vuelve a ser el notable (29,4%), seguida en este caso por la máxima calificación que corresponde al 19,7%. La opción de suficiente

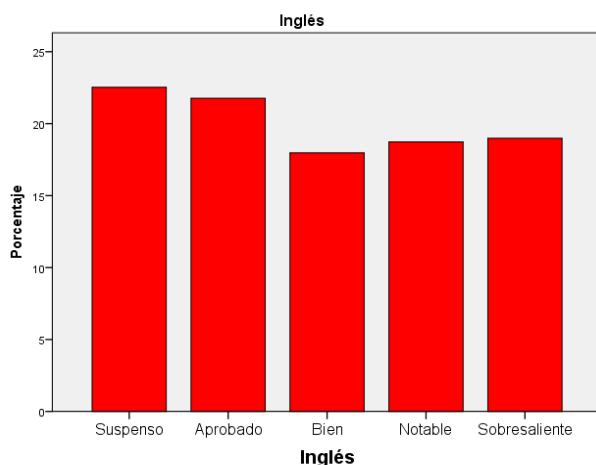
y bien se reparten por igual el resto de la muestra (16,2%). Observamos que en este caso, se obtienen resultados ligeramente superiores a los obtenidos en las dos anteriores, pertenecientes a un primer bloque de conocimientos desempeñados por un mismo docente (son las materias que se encarga de impartir el tutor del aula). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.23. Rendimiento en Conocimiento del Medio



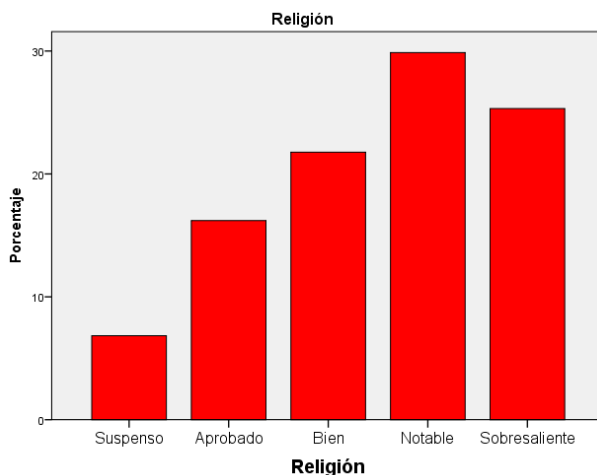
En el caso del Inglés los resultados reflejan el porcentaje de suspensos más elevado de todas las materias evaluadas. De hecho, esta es el resultado más alcanzado por la muestra (22,5%). Después de esta nota, la más frecuente es el aprobado con un 21,8% de la muestra. Después de esto, el resultado más frecuente es el sobresaliente (19%), muy de cerca le sigue el notable (18,7%) y finalmente, el bien (18%). Vemos como en este caso se registra en esta materia el rendimiento más bajo, por lo que se identifican las mayores dificultades, a pesar de que el nivel de sobresalientes es bastante alto con respecto al resto de materias (solo superado por el conocimiento del medio). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.24. Rendimiento en Inglés Infantil



Se finaliza este apartado de análisis general con el Rendimiento en Religión. En este caso, se registran los niveles más altos de aprobados, ya que la alternativa menos alcanzada fue precisamente el suspenso (6,7%). El resultado más frecuente es el notable (29,9%), seguido del sobresaliente, que aparece como la segunda opción por porcentaje (25,3%). El tercero y cuarto corresponden respectivamente con el bien (21,8%) y el suficiente (16,2%). Esto manifiesta claramente que se trata de la asignatura en la que se obtienen mejores resultados (menos suspensos y más sobresalientes) de todas las evaluadas. Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.1.1.25. Rendimiento en Religión Infantil



Para concluir este apartado, de análisis descriptivo general se presentan las medias de cada una de las materias, lo que permite ver como se colocan entre sí en función del mayor o menor rendimiento. Así Religión es la materia en la que se alcanza la media más elevada (7,091). La siguiente es Conocimiento del Medio (6,579) y a continuación la Lengua Castellana (6,378). Después aparecerían Matemáticas (6,314) e Inglés (6,143), que es la materia en la que se registran puntuaciones más bajas. Por su parte, la calificación de notable se alcanza en las materia de Religión y Conocimiento del Medio (se considera a partir del 6,5), mientras que en el resto de materias se alcanza la calificación bien (ya que se considera a partir de resultados superiores al 5,5 hasta 6,5). Esto se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 7.1.1.4. Media Materias Infantil

	Lengua Castellana	Matemáticas	Conocimiento del Medio	Inglés	Religión
Media	6,378	6,314	6,579	6,143	7,091
N	395	395	395	395	395
Desv. típ.	1,9632	2,0618	2,1556	2,0919	1,9265

7.1.2. Descriptivos Específicos

7.1.2.1. Centro

- **Miedo**

Si se tiene en cuenta la percepción de la muestra total, con respecto a la variable Miedo, en función del centro, podemos decir que el centro Verde (con una media de 146,97) es en el que encontramos niveles más altos de Miedo total (24,1% alcanzan el nivel máximo de miedo y 48,9% bastante), en el que aparece el porcentaje más alto de sujetos que llegan al nivel máximo, seguido del centro Rojo (8% alcanzan el nivel máximo de miedo y 55,2% bastante) siendo el centro en el que se alcanza el mayor porcentaje de la opción bastante miedo. Presenta una media de 132,56. Por otra parte, los niveles más bajos aparecen en el centro Azul (21,4% alcanzan puntuaciones que quedan dentro de la opción muy poco miedo y 42,9% de poco), donde se alcanzan los porcentajes más altos en la opción muy poco miedo (y la media de 107,23), seguido del centro Morado (7,4% alcanzó muy poco, el 42% poco, el 45,7% bastante y el 4,9% mucho), alcanzando una puntuación de 121,23.

Siguiendo con el primer factor de la variable Miedo, el Miedo a lo Desconocido en función del centro, volvemos a contemplar cómo el centro Verde (cuya media es 51,02) es en el que encontramos niveles más altos de miedo (24,8% alcanzan el nivel máximo de miedo y 27,7% bastante), en el que aparece el porcentaje más alto de sujetos que llegan al nivel máximo. Los niveles más bajos aparecen también en el centro Azul (45,2% alcanzan puntuaciones que quedan dentro de la opción muy poco miedo y 41,7% de poco), con una media de 27,37. Los dos centros restantes, se encontrarían en posiciones intermedias, muy cercanos entre sí, a pesar de que el Rojo (el 28% alcanzan el nivel de bastante miedo, mientras que la opción de miedo más alta no fue alcanzada en este centro) tiene niveles ligeramente superiores que el Morado (23,5% bastante y mucho 1,2%), tal y como muestran sus medias (37,41 y 36,26 respectivamente).

Siguiendo con el segundo factor de la variable Miedo, el Miedo a la Muerte, volvemos a tener el centro Verde (60,77) con los niveles más altos de miedo (65% alcanzan el nivel máximo de miedo y 28,5% bastante), en el que aparece el porcentaje más alto de sujetos que llegan al nivel máximo, más aun dentro de este ámbito, en el que en todos los centros se registran niveles altos de miedo. El segundo nivel más alto de miedo a la muerte (con una media de 58,51) lo alcanza el centro Rojo (60,9%

alcanzan el nivel máximo de miedo y 28,7% bastante). Los niveles más bajos se reparten entre el centro Azul (50% alcanzan el nivel máximo de miedo y 26,2% bastante) y el Morado (el 38,3% alcanzan el nivel de bastante miedo, mientras que la opción de miedo más alta fue alcanzada por el 44,4%), con puntuaciones muy cercanas entre sí (52,88 y 52,71 respectivamente). A pesar de esto, sigue siendo el que alcanza los niveles más altos dentro de los factores de miedo.

Con respecto a los Miedos a los Animales y al Peligro, en función del centro, podemos decir que el centro Verde (con una media de 19,63) es en el que encontramos los niveles más altos (42,3% alcanzan el nivel máximo de miedo y 29,2% bastante), en el que aparece el porcentaje más alto de sujetos que llegan al nivel máximo, seguido del centro Rojo (35,6% alcanzan el nivel máximo de miedo y 40,2% bastante) siendo el centro en el que se alcanza el mayor porcentaje de la opción bastante miedo. Su media es de 19,55. El siguiente, por porcentajes en puntuaciones altas, es el Morado (con medias de 17,19, además 14,8% alcanzan puntuaciones que quedan dentro de la opción muy poco miedo y 21% de poco). Los niveles más bajos se alcanzan en el centro Azul (27,4% alcanzó muy poco, el 25% poco, el 27,4% bastante y el 20,2% mucho), con una media de 13,95. Es una categoría en la que se registran niveles bastante altos de miedo, siempre por detrás de la categoría anterior.

Se termina esta variable con el último factor, los Miedos Escolares. En este caso, el mayor nivel de miedo lo alcanzan los alumnos y alumnas del centro Rojo (24,1% alcanzan el nivel máximo de miedo y 46% bastante), que alcanza una media de 10,01. El segundo nivel más alto de miedos escolares lo alcanza el centro Verde (11,7% alcanzan el nivel máximo de miedo y 45,3% bastante). Su media es de 8,51. Los niveles más bajos se registran en el centro Azul (22,6% alcanzan el nivel mínimo de miedo y 47,6% poco) a pesar de que los porcentajes del nivel mínimo (25,9%) por poco, corresponden al Morado (29,6% poco). Esto queda indicado por sus medias (la del Morado es 7,25 y la del Azul 6,62).

- **IE**

Proseguimos con la segunda variable, la Inteligencia Emocional. Si tenemos en cuenta las puntuaciones Totales, en función del centro, podemos decir que el centro Morado es en el que encontramos niveles más altos de IE Total (14,8% alcanzan el nivel máximo y 56,8% bastante), en el que aparecen los porcentajes más altos de sujetos que llegan al nivel máximo y al segundo (bastante) y con una media de 108,51. El siguiente,

por nivel de IE es el Azul (105,80), ya que si bien no alcanza los porcentajes más altos en el nivel máximo (13,1%) supera al resto (excepto al Morado) en la alternativa de bastante IE (51,5%). Posteriormente aparece el Verde (98,83) que ofrece mayores porcentajes de sujetos que alcanzan el nivel más alto (14,9%) frente al Rojo (5,7%) aunque registran porcentajes menores (28,7% frente al 40,2% del Rojo) con respecto a la opción de bastante IE. Por otro lado en el centro Rojo se registran porcentajes más altos en la opción de IE menor (19,5% frente a 13,8% en el Verde) y son menores en la de poca IE (34,5% frente a 42,6%). Así, podemos decir que los niveles de IE del centro Verde son ligeramente (98,83 frente a 94,92) superiores.

Siguiendo con los factores de la Inteligencia Emocional, se contemplan los resultados en Motivación. El centro Morado (cuya media es de 40,63) es, de nuevo, en el que se registran niveles más altos de motivación (23,5% alcanzan el nivel máximo y 50,6% bastante), seguido de cerca por el centro Azul (22,2% mucho y 46,5% bastante), con la segunda media más alta (38,06). En el caso del centro Verde (29,26) y Rojo (35,05) ocurre algo parecido a lo comentado para la IE total: ofrecen porcentajes más parecidos, ya que si bien el Verde los ofrece mayores en sujetos que alcanzan el nivel más alto (17% frente al 13,8% del Rojo) registran porcentajes menores (29,8% frente al 40,2% del Rojo) con respecto a la opción de bastante motivación. Por otro lado en el centro Rojo se registran porcentajes más altos en la opción que refleja niveles menores de motivación (14,9% frente a 7,4% en el Verde) mientras que son menores en la de poca IE (31% frente a 45,7%). Así, podemos decir que los niveles de motivación son algo más altos en el centro Verde.

Siguiendo con los factores de la Inteligencia Emocional, contemplamos los resultados en Empatía. Los porcentajes en el nivel máximo los alcanza el alumnado del centro Verde (66%), seguido por el centro Azul (52,5%), el Morado (34,6%) y finalmente el Rojo (28,7%). Los niveles más bajos de Empatía se registran en el centro Rojo (12,6%), en el que existen diferencias importantes con el resto (donde no pasa del 2,5% encontrado en el Morado). Dado que entre los tres primeros aparecen porcentajes similares, se han utilizado las medias para precisar más la clasificación. En este sentido, el centro Azul (28,86) sería el primero, seguido muy de cerca (28,52) por el Verde y este, a su vez, por el Morado (28,15) también con porcentajes similares. El nivel más bajo, a mayor distancia es el alcanzado en el centro Rojo (24,29).

Continuando con los factores de la Inteligencia Emocional, contemplamos los resultados en Autocontrol. En este caso los extremos son los dos primeros centros. El

Verde (con una media de 12,06) es en el que se registran las puntuaciones más altas (11,7% alcanza el nivel máximo y 14,9% el nivel mínimo). El Rojo (4,56) es en el que se registran los niveles más bajos (70,1 para muy poco autocontrol y 26,4% de poco). Por otra parte, en segundo lugar aparecería el alumnado del centro Morado (54,3% en el nivel menor), seguido del Azul (63,6%). Estos presentan medias de 6,03 y 4,94 respectivamente. De cualquier manera, se trata de la categoría, dentro de este cuestionario, en la que se registran niveles más bajos.

En el caso del Autoconcepto, podemos decir que el centro Azul (su media es de 17,90) es en el que se registran niveles más altos (24,2% alcanzan el nivel máximo y 3% el nivel más bajo). Muy cerca de este, tenemos el Morado (16,81), ya que si bien no alcanza los porcentajes más altos en el nivel máximo (18,5%), supera al anterior en la alternativa de autoconcepto medio (42%). El siguiente es el centro Rojo (en el que aparece un 5,7% que alcanza el máximo y un 44,8% bastante), con una media de 15,26. El último, por Autoconcepto (4,3% mucho y 38,3% bastante) es el centro Verde (12,06).

Con respecto a los elementos que integran las habilidades sociales, se comienza por la Interacción con personas del Sexo opuesto. Podemos decir que el centro Azul (con una media de 6,16) es en el que encontramos niveles más bajos, ya que aparecen los mayores porcentajes para la opción que refleja niveles más bajos y menores para el más alto (7,1% alcanzan el nivel máximo y 44,4% muy poco). Entre el resto de centros existen menos diferencias. Estas son pequeñas (tal y como indican las medias de ambos con 6,63 para el Morado y 7,02 para el Verde) entre el centro Verde y el Morado (31,9% muy poco, 36,2% poco, 18,1% bastante y 13,8% mucho para el Verde y 32,1% muy poco, 42% poco, 12,3% bastante y 13,6% mucho para el Morado). Finalmente, los resultados en el centro Rojo (7,28) se acercarian a estos, ya que si bien los porcentajes son menores para la opción que refleja niveles más altos (12,6%) alcanza los menores en la opción minoritaria (23% muy poco).

Para la expresión de Enfado, el centro Rojo (su media es 21,11) es en el que aparecen niveles más altos, ya que se encuentran los mayores porcentajes para la opción que refleja niveles más altos y menores para el más bajo (13,8% alcanzan el nivel máximo, 40,2% la opción bastante y 8% muy poco). Vuelven a reflejarse pocas diferencias entre el resto de centros. Entre ellos, el centro Azul es el que registra un menor porcentaje en la opción que refleja niveles menores (14,1%) seguido del Morado (16%) y el Verde (20,2%). Este último refleja también los mayores porcentajes para la

opción mucho (4,3%), seguido del Azul (4%) y el Morado (3,7%). Vemos, por tanto, que a pesar de encontrar algunas diferencias, son mínimas. Las medias permiten la clasificación de estos tres centros de la siguiente manera: con resultados mejores el Verde (19,29), seguido por el Azul (18,99) y con los más bajos el Morado (con una media de 18,65).

- **Rendimiento**

Si tenemos en cuenta el Rendimiento Global, dentro de la tercera y última de las variables (el Rendimiento), en función del centro, se puede decir que el centro Azul (con una media total de 7,257) es en el que encontramos niveles más altos de esta variable (11,2% suspenso, 12,2% suficiente, 17,3% bien, 44,9% notables y 14,3% sobresaliente) encontrándose los porcentajes superiores para notable y sobresaliente y menores para suspensos. El siguiente es el Verde (18,4% suspensos, 18,4% suficiente, 22,1% bien, 33,1% notable y 8,1% sobresaliente), seguido del Morado (27,4% suspensos, 13,7% suficiente, 21,9% bien, 30,1% notable y 6,8% sobresaliente). Estos presentan medias de 6,52 y 6,22 respectivamente. Por último aparece el centro Rojo (33,3% suspenso, 25,3% suficiente, 20,7% bien, 14,9% notable y 5,7% sobresaliente), con la nota media más baja (5,85).

Considerando el Rendimiento en Lengua Castellana podemos decir que el centro Azul (su media es de 7,41) es, de nuevo, en el que encontramos niveles más altos de esta materia (40,8% notables y 31,6% sobresaliente) y el menor número de suspensos (9,2%). El siguiente en porcentaje de sobresalientes es el Morado (12,3%) seguido del Verde (9,5%), que aventaja a este último en porcentaje de notables (40,1% por 30,1%). De esta manera, el Verde (6,52) es el que ocupa el segundo puesto, mientras que el Morado (5,98) es tercero. En el Rojo (con una media de 5,31) se registran más suspensos (36,8%) y suficientes (26,4%) y, por tanto, las calificaciones más bajas.

En el caso de las Matemáticas volvemos a tener al centro Azul (7,23) como el que registra resultados más altos de esta materia (38,8% notables y 28,6% sobresaliente) y el menor número de suspensos (11,2%). El siguiente en porcentaje de sobresalientes es el del centro Morado (13,3%) seguido del Verde (11,7%), que aventaja a este último en porcentaje de notables (29,2% por 19,2%). De nuevo, el Verde presenta medias más altas (6,14) que el Morado (5,87, los resultados más bajos en la materia). En el Rojo (5,9) se registran más suspensos (36,8%) y suficientes (26,4%), aunque no tan bajos como en el Morado, ocupando el tercer puesto por rendimiento en la materia.

En el caso de la asignatura de Conocimiento del Medio vuelve a aparecer el centro Azul (su media es 7,58) como el que registra resultados más altos de esta materia (32,7% notables y 39,8% sobresaliente) y el menor número de suspensos (9,2%). El siguiente en porcentaje de sobresalientes es el del centro Verde (19,7%), que ocupa el segundo puesto (con una media de 6,85) seguido del Morado (12,3%), que aventaja a este último en porcentaje de notables (37% por 31,4%) y presenta una media de 6,2. En el Rojo (5,3) se registran más suspensos (27,6%) y suficientes (37,9%), situándose en el último puesto.

Finalizamos este apartado con la materia de Religión, en la que aparecen los mejores resultados en todos los centros. Independientemente de esto, se registran unos resultados parecidos. El centro Azul registra los porcentajes más altos de esta materia para los sobresalientes (25,5% notables y 38,8% sobresaliente). El siguiente en porcentaje de sobresalientes es el centro Verde (23,4%) seguido del Morado (21,9%), que aventaja a este último en porcentaje de notables (39,7% por 24,8%). En el Rojo se registran menos suspensos (1,1%) y más suficientes (28,7%). A pesar de aparecer resultados similares, estos son ligeramente superiores en el centro Azul (7,75), seguido por el Morado (7,20), el Rojo (6,79) y el Verde (6,74) que ocupa el último lugar.

7.1.2.2. Curso

- **Miedo**

Considerando la percepción de la muestra total, con respecto a la variable Miedo, en función del curso (que es la manera en la que hacemos referencia a la edad del alumnado), podemos decir que el primer curso (los niños de menor edad) es en el que encontramos niveles más altos (su media es 201,14) de Miedo total (86,4% alcanzan el nivel máximo de miedo). A continuación aparecerían los alumnos de segundo de primaria (153,14), en los que se registran los porcentajes más altos en cuanto a bastante miedo (81%) y los segundos en cuanto al nivel máximo de miedo. Después de este vendría el siguiente curso, tercero (128,97), en el que a pesar de que se registra un porcentaje menor dentro del nivel máximo de miedo máximo (5,2% frente al 7,1%) aparece un porcentaje mayor en la opción que refleja bastante miedo (54,5%). También se registran porcentajes más bajos en la opción que manifiesta un menor nivel de miedo (6,5%). Posteriormente aparece una gran similitud entre los niveles cuarto (122,03) y quinto (128,01), si bien es cierto que este último tiene un nivel ligeramente superior

(10,1% muy bajo, 38,4% bajo, 44,4% bastante alto y 7,1% muy alto en cuarto y 7,4% muy poco, 38,3% poco, 44,4% bastante y 9,9% mucho en quinto). El último nivel de primaria (121,8) es en el que se registran resultados más bajos de miedo, ya que aparecen los segundos porcentajes más bajos en el nivel máximo de miedo (6,7%) junto con los más altos en la opción del nivel más bajo de miedo (11,2%). Así pues se puede decir, en general que aunque sea ligeramente superior en quinto, con respecto al nivel anterior, el nivel de miedo va bajando con la edad.

En lo referente al Miedo a lo Desconocido, se comprueba algo muy parecido a lo mencionado con el total de miedo. El primer curso (su media es de 82,59) es en el que encontramos niveles más altos de miedo a lo desconocido (81,8% alcanzan el nivel máximo de miedo). A continuación aparecerían los alumnos de segundo de primaria (69,24), en los que se registran los porcentajes más altos en cuanto a bastante miedo (47,6%) y los segundos en cuanto al nivel máximo de miedo (47,6%). Después de este vendría el siguiente curso, tercero (38,86 de media), en el que a pesar de que se registra un porcentaje ligeramente menor dentro del nivel máximo de miedo máximo (1,3% frente al 5,2% registrado en quinto curso) y en la opción de bastante miedo (22,1% frente al 23,2% de cuarto y el 24,7% de quinto) se registran porcentajes bastante más bajos en la opción que refleja el menor nivel (14,3%). Posteriormente, se observa mayor similitud entre los niveles cuarto (35,07) y quinto (35,30), si bien es cierto que este último tiene un nivel ligeramente superior (27,3% muy bajo, 48,5% bajo, 23,2% bastante alto y 1% muy alto en cuarto y 24,7% muy poco, 48,1% poco, 24,7% bastante y 2,5% mucho en quinto). El último nivel de primaria (con la media más baja, 32,44) es en el que se registran resultados más bajos de miedo, ya que aparecen resultados bastante superiores en término de porcentaje de niveles de miedo mínimo (39,3%) junto con porcentajes bastante elevados en la siguiente alternativa (34,8%).

En lo referente al Miedo a la Muerte, a pesar de que pueden aparecer algunas diferencias, las puntuaciones son bastante altas en todos los grupos, totalmente en relación con lo comentado a nivel general (donde este factor aparecía como el principal causante de miedo). Es cierto que en el primer ciclo (primero con una media de 70,64 y segundo con 57,48, la tercera más alta) se registran las puntuaciones más altas (especialmente en primero, donde se obtiene un 90,9% en la máxima puntuación de miedo). Después de esto, es en quinto (situado en segundo puesto con una media de 59,56) y sexto (57,17) respectivamente donde se alcanzan puntuaciones más altas (28,4% bastante y 63% mucho en quinto y 23,6% y 60,7% en sexto). A pesar de que es

en cuarto (54,34) donde se registran menos porcentajes dentro de esta categoría (25,3% bastante y 54,5% mucho), esta categoría, es en tercero donde se alcanzan niveles más bajos (52,90). Así pues, destacan, sobre todo, las elevadas puntuaciones de miedo que se recogen en los diferentes cursos.

En lo relacionado con el Miedo a los Animales y al Peligro, los niveles, a pesar de que aparecen algunas diferencias, son bastante similares a partir del segundo ciclo. De nuevo es en el primer curso (con una media de 27,14) donde se registran las puntuaciones más altas (90,9% en la máxima puntuación de miedo). Después de esto, es en quinto (18,32), a bastante distancia, donde se alcanzan puntuaciones más altas (33,3% bastante y 35,8% mucho), seguido de tercero (con una media prácticamente igual al anterior, 18,31) y cuarto (44,2% y 31,3% bastante y 27,3% y 29,3% mucho respectivamente, reflejando una media de 16,78). Por último tenemos sexto (32,6% bastante y 28,1% mucho) y en último lugar segundo curso (28,6% bastante y 19,0% mucho), con las dos medias más bajas (16,66 y 15,19 respectivamente). En este caso, no se puede seguir ningún patrón lógico que nos indique el nivel de miedo en función de la edad (curso).

En relación con el Miedo al Engaño y la Crítica, se vuelve a describir algo parecido a lo mencionado en el caso del Miedo a la Muerte, ya que a pesar de que aparecen algunas diferencias, destacan por los bajos niveles de miedo encontrados. Vuelve a ser el primer curso (9,32 de media) en el que aparecen los porcentajes más altos (27,39% en la máxima puntuación de miedo y también en el caso de la opción bastante). Después de esto, aparecen porcentajes muy similares para cuarto (7,68), quinto (7,15), tercero (7,10) y sexto (6,90), siendo tercero en el que se encuentran los porcentajes más bajos en las opciones que reflejan bajos niveles de miedo (22,1% muy poco y 54,5% poco), seguido de cuarto (muy poco 18,2% y poco 53,5%), quinto (23,5% muy poco y 49,4% poco) y sexto (31,5% muy poco y 40,4% poco). Por tanto, en este caso lo que realmente hay que destacar es la gran similitud para las puntuaciones bajas en todos los niveles.

Considerando el 5º factor dentro de la variable Miedo, se hace mención de los Miedos Escolares. El primer curso (11,45 de media) es en el que aparecen niveles más altos de miedos escolares (40,9% alcanzan el nivel máximo de miedo). A continuación aparecerían los alumnos de segundo de primaria (9,19), en los que se registran los porcentajes más altos en cuanto a bastante miedo (61,9%). Después de este vendría el quinto (8,49), el cuarto (8,16) y (con una media de 8,03) el sexto curso (38,3% bastante y 16% mucho, 38,4% bastante y 10,1% mucho y 31,2% bastante y 6,5% mucho

respectivamente). El menor porcentaje en las opciones que evidencian menores niveles de miedo se registra en tercero (31,2% bastante y 6,5% mucho), con la media más baja (6,81). No existe, por tanto, un patrón lógico en función del curso.

Si se consideran los tipos de miedo, teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en esta emoción, se puede ver como el factor Miedo a la Muerte es el más importante, especialmente cuanto mayores son los niños. Si se obvian los dos primeros cursos (el primer ciclo de primaria), se observa una gran igualdad entre todos los grupos, ya que entre los 10 miedos más comunes 4 se repiten en todos los grupos (3º de Primaria, 4º de Primaria, 5º de Primaria y 6º de Primaria). Todos ellos están relacionados con el factor de Miedo a la Muerte. También, en todos los grupos se cumple que, al menos 8 ítems con las medias más altas, pertenecen a esta categoría, lo que la establece como la principal en cuanto a miedos más frecuentes. Los miedos más frecuentes, por su lado, se relacionan con la muerte y el accidente de familiares, contraer enfermedades serias, muerte personal y con secuestros..., aspectos todos ellos cercanos a esta temática. Por tanto, pertenecen a la categoría de Miedo a la Muerte, lo que confirma que los estímulos atemorizantes más frecuentes se relacionan con esta temática, independientemente de la edad del sujeto. Fuera de esta categoría, (8 ítems pertenecientes al mismo factor), aparecen otros que pertenecen a otras tres categorías diferentes (Miedo a lo Desconocido, Miedos Escolares y Miedo a Animales y al Peligro). En 4º y 5º de Primaria aparece en la categoría de Miedos Escolares (ante situaciones relacionadas con sacar malas notas y suspender). Por su lado, sólo en 3º de Primaria aparecen ítems pertenecientes a la categoría de Miedo a los Animales y al Peligro (miedo a los tiburones y a los asesinos). Finalmente, en 6º de Primaria el ítem pertenece al factor Miedo a lo Desconocido (ver gente extraña). A pesar de estas pequeñas diferencias entre los distintos grupos, se observa una enorme similitud en cuanto al factor predominante (Miedo a la Muerte). Por otro lado, los dos primeros cursos registran niveles bastante altos para varios factores de miedo. Esto hace que haya mayor igualdad entre las categorías a las que pertenecen los miedos más frecuentes. Así, en el caso de los alumnos más jóvenes, hay bastante equilibrio, ya que cuatro factores corresponden con la categoría Miedo a la Muerte, tres con la de Miedo a los Animales y al Peligro y otros tres al Miedo a lo Desconocido. Por otro lado, se encuentra bastante igualdad entre sus medias. En el caso de 2º de Primaria, el mayor número de estímulos (6) corresponden con el factor Miedo a lo Desconocido. En este sentido, se puede observar que esta categoría representa una de las principales productoras de miedo entre

el alumnado de menor edad, lo que indica que este tipo de estímulos se superan con la edad (sólo un ítem en el resto de cursos). Así pues, a pesar de que la categoría Miedo a la Muerte es la principal (en cuanto a generar miedos) se pueden observar pequeñas diferencias entre el alumnado, en función de la edad, quedando los Miedos a lo Desconocido superados a lo largo del desarrollo de los niños. Por su parte, ya se han descrito diferencias en cuanto a la intensidad de los miedos (dentro de la categoría en la que se encuentran la gran mayoría de los miedos analizados, el Miedo a la Muerte, ni tampoco en el total). Esto lo demuestran las diferencias descritas en el apartado anterior para las medias de cada grupo (1º de Primaria 201,14, 2º de Primaria 153,43, 3º de Primaria 123,97, 4º de Primaria 122,03, 5º de Primaria 128,81 y 6º Primaria 121,20 para las puntuaciones totales y 1º de Primaria 82,59, 2º de Primaria 69,24, 3º de Primaria 38,86, 4º de Primaria 35,07, 5º de Primaria 35,30 y 6º de Primaria 32,44 para el Miedo a la Muerte). Los 10 miedos más comunes para cada uno de los 6 grupos, quedan resumidos en el cuadro que se presenta a continuación, donde se puede ver una clasificación de los mismos, junto con la media de cada uno de ellos. Además están separados por factores (se han empleado los colores utilizados en el apartado del análisis de instrumentos). De esta manera se marcan cada uno de los cuatro factores a los que pertenecen los 10 miedos más frecuentes en los diferentes grupos. Así pues, el color celeste corresponde al factor 1, el verde corresponde al 2º factor (Miedo a la Muerte), el salmón al Miedo a los Animales y el Peligro y el rojo a la 5º categoría (Miedos Escolares).

Cuadro 7.1.2.2.1. Miedos más frecuentes por Curso Infantil

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
CURSO					
1º PRIMARIA			2º PRIMARIA		
66	Los tigres	3	35	Los fantasmas o cosas fantasmales	2,95
19	Los asesinos	2,954	32	Mi propia muerte	2,90
68	Perderme en un lugar extraño	2,954	23	Tener una enfermedad seria	2,76
36	Ser amenazado con un arma	2,954	41	La gente borracha	2,71
67	La gente muerta	2,95	42	Las serpientes	2,62
22	Ser secuestrado	2,949	77	Tener que ir al hospital	2,62
38	No poder respirar	2,91	26	Que me operen	2,62
42	Las serpientes	2,91	38	No poder respirar	2,62
69	Las tormentas con truenos	2,909	37	Los incendios en el campo	2,619
20	Que mis padres me critiquen	2,909	20	Que mis padres me critiquen	2,57

3º PRIMARIA			4º PRIMARIA		
38	No poder respirar	2,64	45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,48
23	Tener una enfermedad seria	2,42	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,43
32	Mi propia muerte	2,40	38	No poder respirar	2,41
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,36	43	Que mis padres se estén divorciando	2,39
22	Ser secuestrado	2,34	33	Que me atropelle un coche o camión	2,36
33	Que me atropelle un coche o camión	2,34	15	Tomar drogas peligrosas	2,32
78	Los Tiburones	2,32	22	Ser secuestrado	2,31
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,30	23	Tener una enfermedad seria	2,29
51	Que un ladrón entre en mi casa	2,23	10	Sacar malas notas en la escuela	2,28
19	Los asesinos	2,18	40	Suspender	2,25
5º PRIMARIA			6º PRIMARIA		
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,78	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,61
32	Mi propia muerte	2,70	43	Que mis padres se estén divorciando	2,56
38	No poder respirar	2,65	22	Ser secuestrado	2,55
33	Que me atropelle un coche o camión	2,60	33	Que me atropelle un coche o camión	2,54
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,60	23	Tener una enfermedad seria	2,51
22	Ser secuestrado	2,59	49	Ver gente extraña	2,494
15	Tomar drogas peligrosas	2,52	38	No poder respirar	2,49
40	Suspender	2,49	32	Mi propia muerte	2,49
36	Ser amenazado con un arma	2,48	15	Tomar drogas peligrosas	2,38
43	Que mis padres se estén divorciando	2,055	64	Contraer el SIDA	2,38

- **IE**

Se continúa con la siguiente variable, la Inteligencia Emocional, comenzando por el Total. Antes de comenzar por el análisis en función del curso, se ha de comentar que no existen datos en relación con el segundo curso. Esto se debe a que después de realizar este cuestionario con el alumnado de primero, identificamos la excesiva dificultad para el primer ciclo (fueron incapaces de contestar sin una dirección continua y constante, por lo que consideramos prescindir del segundo curso), especialmente por las

necesidades de utilizar un mecanismo que están adquiriendo (lecto-escritura). A pesar de esto, parece cumplirse que a mayor edad (y curso) son más altas las puntuaciones en IE. Así los niveles más altos son los de sexto curso (con una media de 118,32), en el que se registran los porcentajes mayores en los niveles más altos de IE (34,8% mucha y 55,1% bastante). El inmediatamente siguiente es quinto curso (53,1% bastante y 8,6% mucha IE), su media es la segunda más alta (105,74). Después tenemos el cuarto (36,4% bastante y 6,1% mucha IE y una media de 95,71). Después aparecería el primer curso (su media es de 91,78). Aunque estos datos se hayan reflejado, no podemos tenerlos en cuenta, ya que el procedimiento de recogida de información no fue el mismo que el seguido en el resto de cursos (se hizo un seguimiento más exhaustivo). A pesar de esto, las puntuaciones son muy parecidas a las alcanzadas por el tercer curso (89,13).

Siguiendo lo mencionado anteriormente, parece cumplirse el mismo principio en el caso de las puntuaciones en motivación: a mayor edad (y curso) son más altas las puntuaciones. Así los niveles más altos (su media es 37,73) son los de sexto curso, en el que se registran los porcentajes mayores en los niveles más altos de motivación (47,2% mucha y 40,4% bastante). El inmediatamente siguiente (con una media de 30,97) es quinto curso (51,9% bastante y 14,8% mucha IE). Después tenemos el cuarto (38,4% bastante y 13,1% mucha IE), con una media de 28,41. Después aparecería el primer curso (27,65), que de manera similar al caso anterior, son datos que, a pesar de que se hayan reflejado, no pueden ser tenidos en cuenta, ya que el procedimiento de recogida de información no fue el mismo que el seguido en el resto de cursos (se hizo un seguimiento más exhaustivo). A pesar de esto, las puntuaciones son muy parecidas a las alcanzadas por el tercer curso (29,9% bastante y 7,8% mucha IE), que presenta las puntuaciones más bajas (26,09).

En el caso del siguiente factor, la Empatía, se sigue el mismo patrón. Los niveles más altos son los de sexto curso (su media es 28,04), en el que se registran los porcentajes mayores en los niveles más altos de motivación (66,3% mucha y 31,5% bastante). Después (con una media de 27,41) aparece el quinto curso (43,2% bastante y 51,9% mucha IE). Posteriormente, se encuentra el primer curso (26,21), seguido del cuarto (44,4% bastante y 35,4% mucha IE), con la cuarta media más alta (24,21). Aunque estos datos se hayan reflejado, no podemos tenerlos en cuenta, ya que el procedimiento de recogida de información no fue el mismo que el seguido en el resto de cursos (se hizo un seguimiento más exhaustivo para el primer curso). El curso con

puntuaciones más bajas (22,97) es tercero de Primaria (46,8% bastante y 29,9% mucha IE), con la media más baja (22,97).

En el caso del Autocontrol, no podemos seguir el mismo patrón. Lo que sí destaca son las bajas puntuaciones en todos los niveles educativos. Por otro lado, los niveles más altos siguen apareciendo en sexto curso (su media es la más alta, con 9,44), en el que se registran los porcentajes mayores en los niveles más altos autocontrol (6,7% mucha y 19,1% bastante). Después vendría el quinto curso (43,2% bastante y 51,9% mucha IE y una media de 8,37). A continuación el tercer (7,37) y cuarto curso (6,60) con porcentajes muy similares (9,1% bastante y 1,3% mucha IE y 2% bastante y 0% respectivamente. Finalmente aparecería el primer curso (6,35), con las puntuaciones más bajas, incluso a pesar de que tuvieron un proceso de recogida de información más exhaustivo. En este sentido destacan las bajas puntuaciones alcanzadas por el alumnado, independientemente del curso (edad).

En el caso del siguiente factor, el Autoconcepto, se sigue el mismo patrón descrito en otros factores de esta variable. Los niveles más altos son los de sexto curso (16,92), en el que se registran los porcentajes mayores en los niveles más altos de autoconcepto (25,8% alto y 52,8% medio), seguido por el siguiente curso (14,68), quinto (42% medio y 14,8% alto). Después aparecería el cuarto (33,3% medio y 9,1% alto), con una media de 13,94. El siguiente es tercero (28,6% medio y 5,2% alto y una media de 12,15). Finalmente se vuelven a encontrar resultados inferiores (12,11) en 1º de Primaria.

Con respecto al quinto factor, el Conocimiento de sí mismos se sigue el mismo patrón. Los niveles más altos (17,42 de media) son los de sexto curso, en el que, a pesar de que no se registran los porcentajes mayores en los niveles más altos de autoconcepto (21,3% corresponde a un conocimiento alto) en comparación con el curso anterior Con una media muy cercana, 17,33), en el que son ligeramente superior (24,7% alto), si se encuentran, con una diferencia considerable en la opción de bastante conocimiento (56,8% en quinto y 66,3% en sexto). Después (con una media de 15,98) aparecería el cuarto (59,6% bastante y 15,2% mucho conocimiento), el tercero (64,9% bastante y 9,1% mucho conocimiento) y, en último lugar, el primer curso (46,7% bastante y 0% mucho conocimiento). Estos dos últimos cursos presentan las medias más bajas (15,68 y 12,61 respectivamente).

Para terminar con el apartado de Inteligencia Emocional, se hace referencia a las Habilidades Sociales. En este caso, no se cumple lo descrito en la mayoría de factores anteriores, ya que los niveles más altos se encuentran en cuarto (80,96) y tercero (52,5%

bastantes HHSS 9,1% correspondiente al nivel más alto y 61,0% bastantes y 3,9% muchas respectivamente). Posteriormente tenemos los cursos del tercer ciclo (78,67 sexto y 77,42 quinto), que alcanzan las puntuaciones más bajas. El primero de ellos, por porcentajes altos es el sexto (53,9% bastantes y 6,7% muchas) seguido del quinto (55,6% bastantes 2,5% muchas). Con el primer curso (66,7% bastantes y 6,7% muchas) pasa lo mismo que lo comentado en anteriores apartados (a pesar de que se alcanzan las puntuaciones más altas con 82,87). Aunque estos datos se hayan reflejado, no podemos tenerlos en cuenta, ya que el procedimiento de recogida de información no fue el mismo que el seguido en el resto de cursos (se hizo un seguimiento más exhaustivo).

Continuamos con los factores de las Habilidades Sociales, concretamente con la Interacción con personas del Sexo opuesto. En esta ocasión, no encontramos una distribución lógica entre los diferentes grupos. El primer curso es el nivel educativo en el que los alumnos alcanzan los resultados superiores (7,87). Del mismo modo que se ha comentado anteriormente, los datos para el primer curso no se deben considerar de manera profunda, puesto que el proceso de recogida de información ha sido diferente que en el resto de casos. En segundo lugar, aparecerían dos cursos con la misma media (7,06): cuarto presenta mayor porcentaje en la opción mucho (14,1%) y primero en la alternativa bastante (23,2%), seguido muy de cerca por el tercero (27,3% muy poco, 49,4%poco, bastante un 13,0% y el 10,4% mucho). Después aparecería el curso sexto (6,70) de primaria (32,6% muy poco, 40,4% poco, 13,5% bastante y 13,5% mucho). Finalmente quinto tendría los resultados más bajos (5,96) de los encontrados en este factor (44,4% muy poco, 33,3% poco, 17,3% bastante y 4,9% mucho). Ni siquiera agruparlo por ciclo nos sirve para sacar conclusiones con respecto a la edad. Solamente aparecen diferencias entre grupos puntuales.

Se continúa con el factor de Disconformidad. De nuevo, los resultados no nos permiten establecer conclusiones relativas a la edad con respecto a las Habilidades Sociales. Dejando de lado los datos para el primer curso (tercero con 9,60 de media), el curso con mejores resultados es cuarto (10,41) de primaria. Este curso presenta los porcentajes claramente más altos en la opción mucho (19,2%). Después aparecería el sexto curso de primaria (9,63) con los segundos mayores porcentajes en las dos opciones que reflejan niveles altos para este factor (9% mucho y 31,5% bastante), seguido por tercero (9,41) con los porcentajes menores para mucho (0%) y también para muy poco (15,6%). Finalmente aparecería quinto (8,83), a pesar de que presenta mayores porcentajes para mucho (6,2%) y muy poco (37%) que el anterior.

Se finaliza con el factor de Asertividad. De nuevo, los resultados no nos permiten establecer conclusiones relativas a la edad con respecto a este factor. Dejando, de nuevo, de lado los datos para el primer curso (con la media más alta, siendo 14,33), el curso con mejores resultados es tercero de primaria (12,84). Este curso presenta los porcentajes más altos en la opción mucho (18,2%) y bastante (40%), así como los menores en la opción muy poco (9,1%). A continuación vendría el cuarto curso de primaria (12,20) con los segundos mayores porcentajes en las dos opciones que reflejan niveles altos para este factor (11,1% mucho y 38,4% bastante), seguido (con una media de 11,82) por el sexto (15,7% muy poco, 43,8% poco, 32,6% bastante y 7,9% mucho). Finalmente aparece el quinto (18,5% muy poco, 50,6% poco, 28,4% bastante y 2,5% mucho), con la media más baja (11,07). Si reagrupamos los cursos por ciclos se puede contemplar que a menor edad mayores niveles de asertividad se reflejan.

- **Rendimiento**

Si tenemos en cuenta el Rendimiento Global, dentro de la última de las variables (el Rendimiento), en función del curso, las calificaciones se distribuyen de una manera no organizada. Así es el segundo curso es donde se encuentran los porcentajes más altos de sobresalientes (14,3%), seguido del tercero y el cuarto (12,9% y 11,2% respectivamente). Con respecto a los notables es el primer curso en el que aparecen porcentajes más altos (51,4%) seguidos de tercero (41,4%) y quinto (30%). Para la calificación bien el cuarto es el que alcanza porcentajes más elevados (26,5%) y después el sexto y el quinto (22,7% y 22,5% respectivamente) con puntuaciones casi idénticas. Donde más abundan los suficientes es en sexto (20,5%). De nuevo, es segundo el nivel con más suspensos (33,3%). Podemos ver, por tanto, que no hay una progresión lógica en cuanto a la nota. La clasificación de los cursos, por media más alta es la que sigue: Primero (6,93), tercero (6,82), cuarto (6,61), quinto (6,27), sexto (6,22) y 2º (6,08).

Con respecto al Rendimiento en Lengua Castellana, en función del curso, podemos decir que las calificaciones se distribuyen de una manera no organizada. Así es en primero donde se registra un rendimiento más alto, ya que se encuentran los porcentajes más altos de sobresalientes (32,4%) y uno de los más altos en cuanto a notables (27%). El siguiente, por un rendimiento mayor en esta materia, sería el tercer curso, ya que si bien es superado en sobresalientes por el segundo –que sería el siguiente- (15,7% por 19%) lo supera con bastante ventaja en cuanto a notables (47,1% por 23,8%). Después aparecen el sexto y el quinto (13,6% por 5% en sobresalientes y 28,4% y 30,0% en

notables). Por último tenemos el cuarto (9,1% notable y 3,8% sobresaliente). El porcentaje más alto de suspensos lo encontramos en segundo (28,6%), seguido de sexto (25%) y quinto (22,5%). La clasificación de los cursos, por media más alta es la siguiente: Primero (6,91), tercero (6,614), cuarto (6,612), segundo (6,23), sexto (6,21) y finalmente quinto (5,85).

Con respecto al Conocimiento del Medio, las calificaciones se distribuyen de la misma manera que en los casos anteriores: sin organización. Así es en primero (7,32) donde se registra el nivel mayor de sobresalientes (37,8%), situándose en primer lugar. Posteriormente aparece tercero de Primaria (6,95). Con respecto a los notables, tenemos en el caso del cuarto curso (6,72) los mayores porcentajes (37,4%). Para la calificación bien vuelve a ser el primero (21,6%), lo mismo que los suficientes (21,6%). El mayor porcentaje de suspensos (33,3%) lo encontramos en segundo curso (6,09). Los peores resultados aparecen en 6 de Primaria (6,05, media muy cercana a la del curso antes mencionado). Podemos ver, de nuevo, que no hay una progresión ordenada en cuanto a la nota en esta disciplina.

En lo referente al Rendimiento en Inglés, podemos contemplar cómo las calificaciones se distribuyen de la misma manera que en los casos anteriores. Así es en cuarto curso (6,66) donde se registra el nivel mayor de sobresalientes (31,3%), colocándose en primer lugar. En segundo puesto aparece tercero (6,37), seguido del quinto (5,98). Con respecto a los notables, se encuentran en el primer curso (5,62 el siguiente por media) los mayores porcentajes (21,6%), seguido muy de cerca por el quinto (21,2%). Para la calificación bien vuelve a ser el primero (32,4%). En el caso de los suficientes (27,5%) el quinto curso obtiene los mayores porcentajes. El mayor porcentaje de suspensos (42,9%) lo encontramos en segundo curso (con la media más baja, 5,31). Podemos ver, de nuevo, que no hay una progresión ordenada en cuanto a la nota en esta disciplina.

Se finaliza este apartado, con los resultados en la asignatura de Religión. En este sentido, se alcanzan los resultados más altos, pero se siguen distribuyendo de manera no uniforme. Así es en primero (8,25) donde se registra el nivel mayor de sobresalientes (54,1%) y la mayor media. Con respecto a los notables, tenemos en el caso del tercer curso (cuya media, 7,37) lo sitúa en segundo lugar, por rendimiento en Religión) los mayores porcentajes (38,6%). Posteriormente, aparece 6º de Primaria (con una media de 7,01) y después quinto (6,95). Para la calificación bien vuelve a ser el primero (32,4%). Para los suficientes (38,1%) es el segundo curso (donde se registra la media más baja,

6,19) el que recoge porcentajes mayores. El mayor porcentaje de suspensos (14,3%) también se registra en este último curso. Se puede ver, de nuevo, que no hay una progresión ordenada en cuanto a la nota en esta disciplina.

7.1.2.3. Sexo

- **Miedo**

Si se contempla la variable Miedo, en función del sexo, se puede comentar que las niñas reflejan niveles más altos de miedo que los niños. De esta manera, con respecto a las puntuaciones que reflejan el Total de miedo, los resultados reflejan que las chicas (las mujeres presentan una media de 140,38) manifiestan porcentajes más altos en cuanto a las puntuaciones que reflejan un nivel más alto de miedo (15,8% tienen mucho miedo y un 56,2% tienen bastante), en comparación con los niños (en los varones la media es de 118,27) (8,1% mucho miedo total y 34,9% bastante miedo total). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más bajos de miedo, donde los varones superan en porcentaje a las mujeres (11,3% por 4,9% reflejan muy poco y 45,7% por 23,2% reflejan poco miedo). Por esto, las chicas manifiestan niveles más altos de miedo que los chicos.

Prosiguiendo con la variable Miedo, poniendo el foco en el primer factor, el Miedo a lo Desconocido, se vuelve a contemplar, que las niñas (con una media de 44,20) tienen un nivel más alto de miedo, con respecto a este primer factor. De esta manera, los porcentajes de las chicas son superiores en todas las opciones (9,4% por 9,1% mucho, 31,5% por 15,6% bastante y 45,3% por 40,3% poco), excepto en la que refleja nada o muy poco miedo, en la que los varones (con una media menor, 34,99) registran porcentajes superiores (34,9% frente al 13,8% en las mujeres). Independientemente de esto, los niveles de miedo no son muy altos en este primer factor). Por esto, las chicas manifiestan niveles más altos de miedo a lo desconocido que los chicos.

En este caso, continuando con el Miedo a la Muerte, se vuelve a ver lo mismo que se ha comentado en el apartado anterior. Los porcentajes de las chicas son bastante superiores en la opción que refleja un nivel más alto de miedo (66% en las niñas frente al 46,2% en los varones). En el resto de opciones los varones manifiestan un porcentaje más alto (36% bastante, 12,4% poco y 5,4% muy poco) que las mujeres (24,6% bastante, 5,9% poco y 3,4% muy poco). Los niveles registrados son los más altos en ambos

sexos, sin embargo las niñas (59,30) presentan niveles más altos de miedo que los niños (54,24).

En el factor Miedo a los Animales y al Peligro se vuelve a ver que las chicas presentan niveles más altos de miedo en la categoría, lo mismo que se ha comentado en el apartado anterior. Los porcentajes de las chicas (con la media más alta, 20,15) son bastante superiores en la opción que refleja un nivel más alto de miedo (45,8% en las niñas frente al 18,8% en los varones). En el resto de opciones los varones (15,39) manifiestan un porcentaje más alto (33,9% bastante, 29,0% poco y 18,3% muy poco) que las mujeres (32% bastante, 14,8% poco y 7,4% muy poco). Los niveles registrados son bastante altos en ambos sexos, especialmente entre las chicas.

En cuanto a la categoría de Miedo al Engaño y a la Crítica, se vuelve a reflejar que los niños (con una media menor, 5,97) tienen un porcentaje más alto en las opciones que reflejan niveles más bajos de miedo, especialmente en la alternativa que refleja muy poco miedo (37,6% frente al 16,3% muy poco y 46,8% frente al 46,3%poco), mientras que en el caso de las chicas (su media es de 8,09), superan a los niños en las alternativas que reflejan niveles más altos de miedo (12,9% en niños y 33% en niñas para la opción de bastante miedo y 4,4% en chicas frente al 2,7% en niños en la opción de mucho miedo). Por esto, las chicas vuelven a manifestar niveles más altos de miedo en este factor. Resulta importante, también, advertir de que este es el factor que desencadena un nivel menor de miedo, en ambos casos.

Para finalizar con esta primera variable se considera el quinto factor que forma parte de la misma: los Miedos Escolares. Se vuelve a ver cómo, las niñas (con puntuaciones mayores dentro del factor, 8,64) tienen un porcentaje más alto en las opciones que reflejan niveles más altos de miedo (9,7% frente al 13,8% mucho y 36,6% frente al 42,4% bastante), mientras que en el caso de los chicos (7,67), superan a las niñas en las alternativas que reflejan niveles más bajos de miedo (21,5% en niños y 12,8% en niñas para la opción de muy poco miedo y 31% en chicas frente al 32,3% en niños en la opción de poco miedo). Por esto, las chicas vuelven a manifestar niveles más altos de miedo en este factor.

Con respecto a los datos obtenidos, en lo referente a los 10 miedos más comunes en función del Sexo, se han encontrado muchas más semejanzas que diferencias entre las muestras de ambos grupos (varones y mujeres). De estos 10 ítems con la media más alta, 7 (los 7 con la media más alta entre la muestra femenina, relacionados con contraer enfermedades serias, muerte personal, secuestros, accidentes de familiares y el divorcio

de los padres) coinciden en ambas poblaciones. Todos ellos, por su parte, pertenecen a la categoría de Miedo a la Muerte, algo que demuestra que los estímulos atemorizantes más frecuentes pertenecen a esta categoría con independencia del sexo. Al margen de estos 7 ítems, comunes entre ambas poblaciones, aparecen otros 3 que no coinciden. En el caso de los varones, los tres (enfermedad de un familiar, consumo de drogas y muerte de un familiar) pertenecen a la categoría de Miedo a la Muerte, lo que hace que todos estos miedos pertenezcan a una única categoría. Para las niñas, dos de los ítems (un ladrón entrando en casa y ser amenazado con un arma) pertenecen al mencionado factor, sin embargo el último (los asesinos) se relaciona con el Miedo a los Animales y al Peligro. Así pues, sólo las niñas tienen, entre uno de los 10 miedos más frecuentes, alguno (concretamente el que ocupa el 10º lugar) que no pertenece a la categoría predominante en ambos casos: el Miedo a la Muerte. No aparecen diferencias en cuanto al tipo de estímulos que producen mayores niveles en esta emoción, perteneciendo, la gran mayoría de ellos al factor Miedo a la Muerte. Por su parte, tal y como se ha comentado a lo largo del apartado de Miedo, en función de la variable Sexo, existen diferencias evidentes entre chicos y chicas, en lo que a intensidad de miedo se refiere, a nivel total (varones 118,27 y mujeres 140,38) y también en la categoría predominante de Miedo a la Muerte (los niños tienen una media de 34,99 mientras que en las niñas es de 44,20). Lo que se ha comentado, con respecto a los 10 miedos más comunes, queda recogido en el cuadro que aparece a continuación, donde se presentan ordenados estos miedos, con su media correspondiente, así como separados por factor, en función del color utilizado en el apartado del análisis de instrumentos para marcar cada uno de los cinco factores de miedo. Así pues, el verde corresponde al 2º factor (Miedo a la Muerte) y el salmón al 3º (Miedo a los Animales y al Peligro).

Cuadro 7.1.2.3.1. Miedos más frecuentes por Sexo Infantil

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
SEXO					
MUJERES			VARONES		
38	No poder respirar	2,62	38	No poder respirar	2,51
22	Ser secuestrado	2,60	45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,49
33	Que me atropelle un coche o camión	2,596	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,45
32	Mi propia muerte	2,55	32	Mi propia muerte	2,44
23	Tener una enfermedad seria	2,53	33	Que me atropelle un coche o camión	2,39

45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,48	23	Tener una enfermedad seria	2,37
43	Que mis padres se estén divorciando	2,46	43	Que mis padres se estén divorciando	2,36
36	Ser amenazado con un arma	2,46	22	Ser secuestrado	2,35
51	Que un ladrón entre en mi casa	2,44	48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,25
19	Los asesinos	2,42	15	Tomar drogas peligrosas	2,23

- **IE**

En la siguiente variable, la Inteligencia Emocional, se comienza por el Total. En este caso, las diferencias encontradas entre los chicos y las chicas son mínimas y se podría decir que ambos tienen un nivel muy parecido. Esto se puede contemplar a través de los diferentes porcentajes: en las niñas (12,2% muy poca, 30,7% poca, 43,4% bastante y 13,8% mucha IE) se observan más porcentajes en ambos extremos, mientras que en el caso de los chicos (10,5% muy poca, 34,3% poca, 44,8% bastante y 10,5% mucha IE) son superiores los porcentajes centrales. De esta manera, podemos decir que si bien las niñas alcanzan un porcentaje mayor en la alternativa que demuestra el nivel más alto de IE, también lo hacen en la que menos IE manifiesta. Por tanto los niveles son muy similares y no se puede considerar que existan diferencias reseñables (a pesar de que la media de IE total de las chicas es ligeramente superior, siendo 102,7 y 101,17 la de los varones). Una situación similar se registra en todas las categorías que constituyen la IE.

Con respecto a las Habilidades Sociales Total, vuelven a verse muchas similitudes y muy pocas diferencias entre ambos grupos. En este caso, se puede contemplar a través de los diferentes porcentajes cómo en los niños (5,8% muy pocas, 31,4% pocas, 55,8% bastantes y 7,0% muchas HHSS) se observan más porcentajes en ambos extremos, mientras que en el caso de las chicas (2,6% muy pocas, 36,5% pocas, 56,1% bastantes y 4,8% muchas HHSS) son superiores los porcentajes centrales. De esta manera, podemos decir que si bien los niños alcanzan un porcentaje mayor en la alternativa que demuestra el nivel más alto de HHSS, también lo hacen en la que menos las manifiesta. Por tanto los niveles son muy similares, si bien es cierto que las medias (79,40 los varones y 79,12 las niñas) son ligeramente superiores en el caso de los chicos. Una igualdad similar sigue encontrándose en cada uno de los subfactores en los que se dividen las HHSS.

- **Rendimiento**

Considerando el Rendimiento Global, dentro de la última de las variables (el Rendimiento), en función del sexo, se puede decir que las calificaciones se distribuyen de una manera muy similar entre los niños y las niñas. Así el rendimiento es ligeramente superior en las niñas (a pesar de haber una similitud predominante entre ambos sexos), ya que aunque los niños las aventajan ligeramente en la calificación de sobresalientes (9% en niños frente al 8,7% en niñas) también lo hacen en el porcentaje de suspensos (26,1% en niños por 17,5% en niñas). Mientras que en el caso de los notables son las chicas las que tienen porcentajes mayores (25,5% de los chicos y 36,9% de las chicas). Podemos ver, por tanto, que hay una gran similitud en cuanto a la nota global, a pesar de que las pequeñas diferencias son favorables a las chicas (6,66 de media, respecto al 6,32 de los niños).

En el caso de la materia de Lengua Castellana, el rendimiento presenta unas diferencias algo más visibles. En este caso, las chicas (con una media de 6,61) presentan niveles ligeramente más altos, ya que aventajan a los chicos (6,12 de media) en sobresalientes (18,4% en chicas frente al 10,6% en niños) y notables (32,8% en chicos por el 34,5% en niñas), teniendo porcentajes más bajos en cuanto a suspensos (22,8% en varones 18,4% en mujeres). Aunque esta diferencia es algo más evidente, siguen siendo resultados parecidos. No obstante, es la materia en la que aparecen diferencias que se pueden considerar entre ambos sexos.

7.1.2.4. Cultura/Religión

- **Miedo**

Teniendo en cuenta la percepción de la muestra total, con respecto a la variable Miedo, en función de la cultura/religión, los resultados reflejan que el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiestan porcentajes más altos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de miedo (14,8% de los musulmanes reflejan mucho miedo y un 50,9% tienen bastante), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (5,4% mucho miedo total y 33,9% bastante miedo total). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más bajos de miedo, donde los últimos superan en porcentaje a los primeros (16,1% por 4,7% reflejan muy poco y 44,6% por 29,6% reflejan poco miedo). Esto muestra que la cultura/religión

musulmana (con una media de 136,41) registra niveles más altos en miedo total que la cristiana (113,48).

Para el primer factor de la variable Miedo, el Miedo a lo Desconocido, se vuelven a advertir diferencias entre ambas culturas, en la misma dirección que la referida en el caso anterior: los resultados del alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana (con una media de 43,74) manifiestan porcentajes más altos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de miedo (12,3% de los musulmanes reflejan mucho miedo y un 27,4% tienen bastante), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (1,8% mucho miedo a lo desconocido y 15,2% bastante), que presentan niveles más bajos (su media es de 30,05). Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de miedo ante este tipo de estímulos, donde los últimos superan ampliamente en porcentaje a los primeros (41,1% en cristianos por 17% en musulmanes reflejan muy poco miedo a lo desconocido). Esto muestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más altos en miedo a lo desconocido que la cristiana.

Con respecto al segundo factor de la variable Miedo, el Miedo a la Muerte, volvemos a advertir diferencias entre ambas culturas, en la misma dirección que la referida en el caso anterior, si bien es cierto que estas diferencias son mucho menos importantes que las reflejadas hasta este momento, debido a que en ambos grupos, este factor refleja porcentajes muy elevados de miedo. A pesar de esto, los porcentajes del alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana (con una media de 54,26) manifiestan porcentajes más altos en cuanto a la alternativa que refleja un nivel más alto de miedo (58,5% de los musulmanes reflejan mucho miedo por el 51,8% que alcanzan los cristianos), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (57,94). Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de miedo ante este tipo de estímulos, donde los últimos superan ligeramente en porcentaje a los primeros (7,1% en cristianos por 3,2% en musulmanes reflejan muy poco miedo a la muerte). Esto muestra que, a pesar de que se registran niveles más altos en la cultura/religión musulmana, hay gran similitud en los altos porcentajes registrados en ambas culturas.

Con respecto al Miedo a los Animales y al Peligro, se vuelven a advertir diferencias entre ambas culturas, en la misma dirección que la referida en los casos anteriores: los resultados del alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana (con una media más alta, siendo 18,89) manifiestan porcentajes más altos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de miedo (36,8% de los musulmanes reflejan mucho miedo y un 33,2% tienen bastante), en comparación con los pertenecientes a la religión

cristiana (23,2% mucho miedo a los animales y 32,1% bastante y con una media inferior, 15,38). Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de miedo ante este tipo de estímulos, donde los últimos superan en porcentaje a los primeros (21,4% en cristianos por 9% en musulmanes reflejan muy poco miedo a lo desconocido). Esto muestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más altos en miedo a los animales que la cristiana.

Para terminar con la variable miedo, se hace referencia a los Miedos Escolares. En este caso, volvemos a advertir diferencias entre ambas culturas, en la misma dirección que la referida en los casos anteriores: los resultados del alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana (con 8,77 de media) manifiestan porcentajes más altos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de miedo (11,8% de los musulmanes reflejan mucho miedo y un 44% tienen bastante), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (4,5% mucho miedo y 28,6% bastante), que, además, presentan una media más baja (6,70). Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de miedo ante este tipo de estímulos, donde los últimos superan en porcentaje a los primeros (24,1% en cristianos por 14,1% en musulmanes reflejan muy poco miedo ante la escuela). Esto muestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más altos en miedos escolares que la cristiana.

En lo referente a los 10 miedos más comunes (considerando las 10 medias de los ítems de miedo más elevadas), en función de la variable Cultura/Religión, vuelven a encontrarse principalmente igualdades entre ambos grupos culturales (alumnado de cultura islámica y alumnado de cultura cristiana). Entre estos 10 ítems con la media más alta, 8 (todos ellos relacionados con aspectos relativos a la muerte, como al accidente y la muerte de familiares, contraer enfermedades serias, secuestros y el divorcio de los padres) coinciden en los dos grupos. Por tanto, pertenecen a la categoría de Miedo a la Muerte, lo que confirma que los estímulos atemorizantes más frecuentes se relacionan con esta temática, independientemente de la cultura y la religión del sujeto. Además de estos 8 ítems, comunes en ambas poblaciones, aparecen otros 2 que no coinciden. Para los musulmanes, el penúltimo ítem pertenece al factor Miedos Escolares (suspender). Se trata de la única excepción, ya que el resto de ítems pertenecen a la categoría Miedo a la Muerte. Sin embargo, en el caso de la población cristiana, todos los factores pertenecen al factor Miedo a la Muerte. Esto hace que, tan sólo, los alumnos de cultura islámica presenten entre sus 10 miedos más frecuentes, alguno (concretamente el que ocupa el 10º lugar) que no pertenezca a la categoría predominante en ambos casos: el Miedo a la

Muerte. De este análisis se puede deducir que no se encuentran diferencias en cuanto al tipo de estímulos que producen mayores niveles en esta emoción, perteneciendo, la gran mayoría de ellos al factor Miedo a la Muerte. Sin embargo, se describen diferencias en cuanto a la intensidad de los miedos dentro de la categoría en la que se encuentran la gran mayoría de los analizados (Miedo a la Muerte). Esto lo demuestran las diferencias descritas en el apartado anterior (los cristianos presentan una media de 30,05 mientras que en los musulmanes es de 43,74). Estas diferencias se dan también a nivel general (cristianos 113,48 y musulmanes 136,41). Los 10 miedos más comunes, quedan resumidos en el cuadro que aparece a continuación, donde se refleja una clasificación de los mismos. Esta clasificación se acompaña de la media de cada uno de ellos. Además se encuentran organizados por factores, utilizando los colores empleados en el apartado anterior (verde=Miedo a la Muerte y rojo=Miedos Escolares).

Cuadro 7.1.2.4.1. Miedos más frecuentes por Cultura Infantil

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
CULTURA/RELIGIÓN					
MUSULMANES			CRISTIANOS		
38	No poder respirar	2,58	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,60
33	Que me atropelle un coche o camión	2,55	22	Ser secuestrado	2,55
32	Mi propia muerte	2,54	38	No poder respirar	2,53
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,49	45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,47
23	Tener una enfermedad seria	2,49	15	Tomar drogas peligrosas	2,40
43	Que mis padres se estén divorciando	2,46	32	Mi propia muerte	2,38
22	Ser secuestrado	2,45	33	Que me atropelle un coche o camión	2,38
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,36	23	Tener una enfermedad seria	2,37
40	Suspender	2,357	48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,36
51	Que un ladrón entre en mi casa	2,30	43	Que mis padres se estén divorciando	2,29

- **IE**

Se prosigue este análisis con los totales de Inteligencia Emocional. En este caso, aparecen algunas diferencias entre ambas culturas, si bien es cierto que estas variaciones son pequeñas y destacan más las similitudes. Esta realidad la concretamos con datos que reflejan que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles

ligeramente superiores (107,60 de media), ya que presenta mayores porcentajes en cuanto a las opciones que reflejan los niveles superiores (12,7% mucha y 57,9% bastante IE) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (11,9% mucha y 36,6% bastante IE), con una media más baja (98,95). Por otro lado, también presentan menores porcentajes en la opción que refleja menos IE (4,8% en cristiana frente al 14,9% en la musulmana). De esta manera, podemos decir que si bien los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles ligeramente superiores, presentan puntuaciones bastante similares.

Se prosigue el análisis considerando los factores que integran esta variable, concretamente con la Motivación. En este caso, aparecen algunas diferencias entre ambas culturas, si bien es cierto que estas variaciones son pequeñas. Esta realidad la concretamos con datos que reflejan que los sujetos de cultura/religión cristiana (que presentan una media de 33,79) tienen niveles superiores, ya que presenta mayores porcentajes en cuanto a las opciones que reflejan los niveles superiores de motivación (24,6% mucha y 52,4% bastante motivación) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (16,2% mucha y 35,7% bastante motivación), que además tiene medias inferiores en el factor (29,13). Por otro lado, también presentan menores porcentajes en la opción que refleja menos motivación (4% en cristiana frente al 10,2% en la musulmana). De esta manera, se puede decir que si bien los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores, presentan puntuaciones bastante parecidas.

En el caso del Autocontrol, ocurre exactamente lo contrario a lo descrito en el resto de los apartados de la Inteligencia Emocional: aparecen diferencias entre ambas culturas, ya que el alumnado de cultura/religión musulmana (con una media de 8,60) tiene niveles superiores, ya que presenta mayores porcentajes en cuanto a las opciones que reflejan los niveles más altos (4,7% mucho y 15,3% bastante autocontrol) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura cristiana (0% mucho y 1,6% bastante autocontrol), que presentan una media más baja (6,46). Por otro lado, también presentan menores porcentajes en la opción que refleja menos autocontrol (45,1% en musulmanes frente al 60,3% en la cristiana). Por otro lado, se ha de reflejar que las puntuaciones en este factor son los más bajos para ambos grupos.

Continuamos con la siguiente categoría, el Autoconcepto, en el que aparecen porcentajes mayores en la alternativa que refleja el más alto niveles en este factor, para los sujetos de cultura/religión cristiana (20,6% alto y 36,5% medio autoconcepto) con

respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (9,4% alto y 40,4% bastante IE), a pesar de que los porcentajes en la opción que refleja un autoconcepto medio es superior en este último grupo. Por otro lado, también presentan mayores porcentajes en la opción que refleja un autoconcepto menor (2,4% en cristiana frente al 8,1% en la musulmana). De esta manera, podemos decir que si bien los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles ligeramente superiores, ambos grupos presentan puntuaciones bastante similares, si bien es cierto que la media de los cristianos es superior (15,24) a la de los musulmanes (13,93).

Para finalizar este apartado, concluimos con las Habilidades Sociales Totales, factor en el que aparecen unos porcentajes muy parecidos, ya que si bien los sujetos pertenecientes a la cultura cristiana (con una media de 78,02) presentan menores porcentajes en las alternativas que muestran el nivel más alto (2,4% frente al 7,7% de los pertenecientes a la religión musulmana) también las registran en las que reflejan menores HHSS (2,4% por los 5,1% en los musulmanes). Los musulmanes presentan una media ligeramente superior (79,91). De esta manera, se reflejan importantes similitudes entre ambos grupos.

Siguiendo con los factores de las Habilidades Sociales, aparecen diferencias entre ambas culturas en la Interacción con personas del Sexo opuesto, siendo ésta la única subcategoría en la que se pueden mencionar. En esta ocasión, son los musulmanes los que reflejan resultados superiores (su media es de 6,98), ya que presentan porcentajes mayores en la opción mucho (13,6% por 7,9%) y menores en la opción muy poco (29,4% de los musulmanes por 40,5% de los cristianos). De esta manera, encontramos que los sujetos de cultura musulmana presentan resultados ligeramente superiores a los cristianos (6,34).

- **Rendimiento**

Si tenemos en cuenta el Rendimiento Global, dentro de la última de las variables (el Rendimiento), en función de la cultura/religión, podemos decir que las calificaciones son algo más altas entre la población de cultura cristiana (que alcanza una media de 7,17), ya que aventajan al otro grupo (los musulmanes tienen una media de 6,19) en los porcentajes de sobresalientes (13,7% frente al 6,7%) y de notables (42,7% en cristianos y 26,3% en musulmanes) y tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (10,5% frente al 26,7%).

En el caso de la materia de Lengua Castellana, ocurre exactamente lo mismo: las calificaciones son algo más altas entre la población de cultura cristiana (con la media de 7,17, más elevada que la alcanzada por los musulmanes), ya que aventajan al grupo de musulmanes (6,01) en los porcentajes de sobresalientes (28,2% frente al 8,5%) y de notables (37,9% en cristianos y 31,7% en musulmanes) y tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (10,5% frente al 25,1%).

Con respecto a la materia de Matemáticas, se vuelve a repetir lo que se ha explicado en los casos anteriores: las calificaciones son algo más altas entre la población de cultura cristiana (7,07 de media), ya que aventajan al grupo de musulmanes (5,96) en los porcentajes de sobresalientes (26,6% frente al 11,1%) y de notables (33,9% en cristianos y 24,7% en musulmanes) y tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (11,3% frente al 21,8%).

En lo referente al Conocimiento del Medio vuelve a aparecer la misma realidad, ya que las calificaciones son algo más altas entre la población de cultura cristiana (su media, 7,38, lo demuestra), puesto que aventajan al grupo de musulmanes (6,20) en los porcentajes de sobresalientes (33,9% frente al 13,3%) y de notables (36,3% en cristianos y 26,2% en musulmanes) y tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (9,7% frente al 22,5%).

En el caso de la materia de lengua extranjera (Inglés), no aparecen diferencias tan claras como en los casos anteriores, puesto que aunque se mantienen los porcentajes mayores en cuanto a notables (28,2% por 14,4%) y menores en cuanto a suspensos (18,5% frente al 24,4%), es mayor el porcentaje de musulmanes que llegan a la calificación de sobresaliente (21% frente al 14,5%). Así pues, es en la asignatura de Inglés donde aparecen las similitudes más evidentes entre ambas poblaciones (las medias son de 6,33 entre los cristianos y 6,05 para los musulmanes).

Se finaliza este apartado con la materia de Religión, en la que se registran los niveles más altos en cuanto al rendimiento en ambos grupos. Por otro lado, como en la mayoría de materias, las calificaciones son algo más altas entre la población de cultura cristiana (con una media de 7,90), ya que aventajan al grupo de musulmanes (6,71) en los porcentajes de sobresalientes (38,7% frente al 19,2%) y de notables (32,3% en cristianos y 28,8% en musulmanes) y tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (3,2% frente al 8,5%).

7.1.2.5. Estatus Socioeconómico y Cultural

- **Miedo**

En lo que respecta a la muestra total, con respecto a la variable Miedo, en función del estatus socio económico y cultural, los datos obtenidos reflejan que un descenso progresivo en los niveles de miedo, a medida que ascendemos en el estatus. Así, el estatus bajo (145,24) es en el que encontramos porcentajes más altos de Miedo total (22,8% alcanzan el nivel máximo de miedo y 49,7% bastante), en el que aparece el porcentaje más alto de sujetos que llegan al nivel máximo, seguido del medio-bajo (8,9% alcanzan el nivel máximo de miedo y 54,4% bastante), que presenta una media de 134,28, siendo el estatus en el que se alcanza el mayor porcentaje de la opción bastante miedo. Por otra parte, los niveles más bajos (con una media de 107,23) aparecen en el estatus alto (21,4% alcanzan puntuaciones que quedan dentro de la opción muy poco miedo y 42,9% de poco), donde se alcanzan los porcentajes más altos en la opción muy poco miedo, seguido del medio (7,4% alcanzó muy poco, el 42% poco, el 45,7% bastante y el 4,9% mucho, con una media de 121,23).

El primer factor de la variable Miedo, el Miedo a lo Desconocido en función del estatus, el estatus bajo (49,83) es en el que aparecen niveles más altos de miedo (23,4% alcanzan el nivel máximo de miedo y 26,9% bastante), en el que aparece el porcentaje más alto de sujetos que llegan al nivel máximo. Los niveles más (27,37) bajos aparecen, de nuevo, también en el estatus alto (45,2% alcanzan puntuaciones que quedan dentro de la opción muy poco miedo y 41,7% de poco). Los dos niveles restantes, se encontrarían en posiciones intermedias, muy cercanos entre sí (sus medias son 38,22 para el medio-bajo y 36,26 para el medio), a pesar de que el medio-bajo (el 31,6% alcanzan el nivel de bastante miedo, mientras que la opción de miedo más alta no fue alcanzada en este centro) tiene niveles ligeramente superiores que el medio (23,5% bastante y mucho 1,2%).

Para el segundo factor de la variable Miedo, el Miedo a la Muerte, el estatus bajo (con una media de 60,36) con los niveles más altos de miedo (64,1% alcanzan el nivel máximo de miedo y 28,3% bastante), en el que aparece el porcentaje más alto de sujetos que llegan al nivel máximo, más aun dentro de este ámbito, en el que en la mayoría de los sujetos, independientemente del estatus, se registran niveles altos de miedo. El segundo nivel más alto de miedo a la muerte (59,03) lo alcanza el estatus medio-bajo (62% alcanzan el nivel máximo de miedo y 29,1% bastante). Los niveles más bajos se reparten entre el estatus alto (50% alcanzan el nivel máximo de miedo y 26,2%

bastante) y el último -medio- (el 38,3% alcanzan el nivel de bastante miedo, mientras que la opción de miedo más alta fue alcanzada por el 44,4%), con medias muy parecidas (medio 52,88 y alto 52,71). A pesar de esto, los porcentajes dentro de la opción mucho miedo, siguen siendo los más altos dentro de los factores de miedo.

Con respecto a los Miedos a los Animales y al Peligro, en función del estatus, podemos decir que el bajo (19,48) es en el que encontramos los porcentajes más altos (42,1% alcanzan el nivel máximo de miedo y 28,3% bastante), de sujetos que llegan al nivel máximo, seguido del estatus medio-bajo (35,4% alcanzan el nivel máximo de miedo y 43% bastante) siendo el estatus en el que se alcanza el mayor porcentaje de la opción bastante miedo (y el que registra medias más altas, con 19,82). El siguiente, por porcentajes en puntuaciones altas, es el medio (14,8% alcanzan puntuaciones que quedan dentro de la opción muy poco miedo y 21% de poco), con la tercera media más elevada (17,19). Los niveles más bajos (13,95) se alcanzan en el estatus alto (27,4% alcanzó muy poco, el 25% poco, el 27,4% bastante y el 20,2% mucho).

Para concluir con los niveles de miedo, se consideran los Miedos Escolares, donde el mayor nivel de miedo lo alcanzan los alumnos y alumnas de nivel medio-bajo (25,3% alcanzan el nivel máximo de miedo y 44,3% bastante), con una media de 10,08. El segundo nivel más alto de miedos escolares lo alcanza el estatus bajo (11,7% alcanzan el nivel máximo de miedo y 46,2% bastante), cuya media es de 8,56. Los niveles más bajos (6,62) se registran en el estatus alto (22,6% alcanzan el nivel mínimo de miedo y 47,6% poco) a pesar de que los porcentajes del nivel mínimo (25,9%) por poco, corresponden al medio.

Para analizar, de manera más precisa, los tipos de miedos más frecuentes entre los diferentes grupos (considerando el estatus), se consideran las 10 medias más altas encontradas entre los ítems del instrumento empleado. En este sentido, de esos 10 miedos que generan una intensidad mayor, 4 se repiten en todos y cada uno de los grupos (nivel bajo, nivel medio-bajo, nivel medio y nivel alto). De esta manera, todos los que se repiten, pertenecen al factor Miedo a la Muerte, que es el que, claramente, genera niveles mayores de miedo en todos los grupos. Así se demuestra una gran igualdad entre todos los grupos en cuanto al factor al que pertenecen. A su vez, en todos los grupos se cumple que, al menos 9 ítems con las medias más altas, pertenecen a esta categoría, lo que la establece como la primera en cuanto a miedos más frecuentes e, incluso, en uno de ellos (bajo) los 10 pertenecen al factor mencionado. De nuevo, los miedos más frecuentes se relacionan con la categoría de Miedo a la Muerte,

independientemente del estatus del sujeto. Fuera de esta categoría, aparecen ítems pertenecientes al factor Miedo a los Animales y al Peligro (tiburones) y Miedos Escolares. A pesar de estas pequeñas diferencias entre los distintos grupos, se observa una enorme similitud en cuanto al factor predominante (Miedo a la Muerte). Por otro lado, se han descrito diferencias en cuanto a la intensidad de los miedos, en la categoría de Miedo a la Muerte (el nivel bajo presenta una media de 49,83, el medio-bajo de 38,22, el medio de 36,26 y el alto de 27,37) y también en el total (el nivel bajo 145,24, el medio-bajo 134,28, el medio 121,23 y el alto 107,23) tal y como demuestran las diferencias descritas en el apartado anterior. Los 10 miedos más comunes para cada uno de los 4 grupos, quedan resumidos en el cuadro que se presenta a continuación. Aquí se puede ver una clasificación de los mismos, junto con su media. Además están separados por factores.

Cuadro 7.1.2.5.1. Miedos más frecuentes por Estatus Infantil

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
ESTATUS					
BAJO			MEDIO-BAJO		
33	Que me atropelle un coche o camión	2,70	38	No poder respirar	2,65
32	Mi propia muerte	2,67	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,62
38	No poder respirar	2,66	40	Suspender	2,56
22	Ser secuestrado	2,60	33	Que me atropelle un coche o camión	2,56
43	Que mis padres se estén divorciando	2,59	15	Tomar drogas peligrosas	2,51
23	Tener una enfermedad seria	2,57	32	Mi propia muerte	2,49
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,52	43	Que mis padres se estén divorciando	2,48
36	Ser amenazado con un arma	2,44	45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,47
51	Que un ladrón entre en mi casa	2,41	23	Tener una enfermedad seria	2,46
11	Que mi país sea invadido	2,39	22	Ser secuestrado	2,43
MEDIO			ALTO		
38	No poder respirar	2,43	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,68
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,37	45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,55
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,36	22	Ser secuestrado	2,45
78	Los Tiburones	2,35	38	No poder respirar	2,45

22	Ser secuestrado	2,33	32	Mi propia muerte	2,42
23	Tener una enfermedad seria	2,33	48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,36
33	Que me atropelle un coche o camión	2,32	23	Tener una enfermedad seria	2,36
32	Mi propia muerte	2,27	15	Tomar drogas peligrosas	2,35
51	Que un ladrón entre en mi casa	2,23	43	Que mis padres se estén divorciando	2,31
48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,20	10	Sacar malas notas en la escuela	2,27

- **IE**

En la segunda variable, la Inteligencia Emocional, se inicia con las puntuaciones totales, en función del estatus socio-económico y cultural. En este sentido, el nivel medio (con una media de 108,51) es en el que aparecen puntuaciones más altas de IE Total (14,8% alcanzan el nivel máximo y 56,8% bastante), con los porcentajes más altos de sujetos que llegan al nivel máximo y al segundo (bastante). El siguiente, por nivel de IE es el alto (105,80), ya que si bien no alcanza los porcentajes más altos en el nivel máximo (13,1%) supera al resto en la alternativa de bastante IE (51,5%). Los demás niveles ofrecen resultados más inciertos si se observan los porcentajes, ya que si bien el bajo (tercero con una media de 99,43) ofrece mayores porcentajes de sujetos que alcanzan el nivel más alto (13,7% frente al 6,3% del medio-bajo) registran porcentajes menores (32,4% frente al 36,7% del medio-bajo) con respecto a la opción de bastante IE. Por otro lado en el estatus medio-bajo (93,75) se registran porcentajes más altos en la opción de IE menor (21,5% frente a 12,7% en el bajo) y son menores en la de poca IE (35,4% frente a 41,2%). Así, podemos decir que los niveles de IE del nivel bajo son ligeramente superiores. Por tanto, no siguen un patrón lógico, en función del estatus.

Siguiendo con los factores de la Inteligencia Emocional, se contemplan los resultados en Motivación. El estatus medio (33,84) es en el que aparecen niveles más altos de motivación (23,5% alcanzan el nivel máximo y 50,6% bastante), seguido de cerca (31,97) por el estatus alto (22,2% mucho y 46,5% bastante). En el caso del estatus bajo (29,50) y medio-bajo (27,67) ocurre algo parecido a lo comentado para la IE total: ofrecen resultados más inciertos, ya que si bien el bajo ofrece mayores porcentajes de sujetos que alcanzan el nivel más alto (17,6% frente al 12,7% del medio-bajo) registran porcentajes menores (30,4% frente al 40,5% del medio-bajo) con respecto a la opción de bastante motivación. Por otro lado en el nivel medio-bajo se registran porcentajes más altos en la opción de motivación más baja (16,5% frente a 6,9% en el bajo)

mientras que son menores en la de poca motivación (30,4% frente a 45,1%). Así, podemos decir que los niveles de motivación son algo más altos en el estatus bajo.

Siguiendo con los factores de la Inteligencia Emocional, se contemplan los resultados en Empatía. Los porcentajes en el nivel máximo (y con la media más alta, 28,23) los alcanza el alumnado de estatus bajo (63,7%), seguido por el estatus alto (52,5%), el medio (34,6%) y finalmente el medio-bajo (28,7%). Sus medias refuerzan esta clasificación, siendo de 26,23, 15,61 y 21,81 respectivamente. Los niveles más bajos de Empatía se registran en el estatus medio bajo (12,7%), en el que existen diferencias con el resto (donde no pasa del 2,5% encontrado en el medio). Esto hace que, en función de la empatía, se podrían ordenar de la siguiente manera: bajo, alto, medio y medio-bajo. Vemos, por tanto, que no existe una progresión lógica.

Siguiendo con los factores de la Inteligencia Emocional, contemplamos los resultados en Autocontrol. En este caso los extremos son los estatus más bajos. En primer lugar el bajo (11,60 de media) es en el que se registran las puntuaciones más altas (10,8% alcanza el nivel máximo y 18,6% el nivel mínimo). El medio-bajo (5,82) es en el que se registran los niveles más bajos (70,9 para muy poco autocontrol y 25,3% de poco). Por otra parte, en segundo lugar (con una media de 6,97) encontraríamos al alumnado de nivel medio (54,3% en el nivel menor), seguido del alto (63,6%), cuya media es de 6,33. De cualquier manera, se trata de la categoría, dentro de este cuestionario, en la que se registran niveles más bajos.

En el caso del Autoconcepto, podemos decir que el estatus alto (15,44) es en el que encontramos niveles más altos (24,2% alcanzan el nivel máximo y 3% el nivel más bajo). Muy cerca de este, tenemos el medio (15,41), ya que si bien no alcanza los porcentajes más altos en el nivel máximo (18,5%) supera al anterior en la alternativa de autoconcepto medio (42%). El siguiente (con una media de 13,73) es el estatus medio-bajo (en el que aparece un 5,1% que alcanza el máximo y un 43% medio) y el último, por Autoconcepto (2,5% mucho y 49,4% bastante) es el bajo (con una media de 13,04).

A continuación, se analiza el factor Habilidades Sociales. Considerando las puntuaciones Totales, en función del estatus socio-económico y cultural, el estatus medio-bajo (82,29 es su media) es en el que aparecen niveles más altos (10,1% alcanzan el nivel máximo y 57% bastante), con los porcentajes más altos de sujetos que llegan al nivel máximo. El siguiente, por nivel de Habilidades Sociales es el bajo (79,61), ya que si bien no alcanza los porcentajes más altos en el nivel máximo, constituye el segundo puesto (8,8%). En tercer lugar se encuentra el estatus medio (con sólo un 1,2% en el

nivel máximo pero con el mayor porcentaje de bastantes HHSS igual a 61,7%), con una media de 77,91. El último es el alto (3% mucho y 50,5% bastante), con la media más baja (77,56).

En cuanto a los elementos que integran las habilidades sociales, se comienza por la Interacción con el Sexo opuesto. El estatus alto es en el que aparecen niveles más bajos (con una media de 6,16), ya que aparecen los mayores porcentajes para la opción que refleja niveles más bajos y menores para el más alto (7,1% alcanzan el nivel máximo y 44,4% muy poco). En el resto de niveles existen pocas diferencias entre sus porcentajes. Estas son mínimas entre el bajo y el medio (32,1% muy poco, 42% poco, 19% bastante y 12,7% mucho para el primero y 32,1% muy poco, 42% poco, 12,3% bastante y 13,6% mucho para el medio). Sus medias son 7,00 para el bajo y 6,63 para el medio. Finalmente, los resultados en caso del estatus medio-bajo (7,33) se acercaría a estos, ya que si bien los porcentajes son menores para la opción que refleja niveles más altos (12,7%) alcanza los menores en la opción minoritaria (21,5% muy poco), situándolo su media en primer lugar.

Para la expresión de Enfado, el nivel medio-bajo (con una media de 20,92) es en el que aparecen niveles más altos, con los mayores porcentajes para la opción que refleja niveles más altos y menores para el más bajo (10,1% alcanzan el nivel máximo, 41,8% la opción bastante y 6,3% muy poco). Se vuelven a observar pocas diferencias entre el resto de niveles socioeconómicos. Entre ellos, el nivel alto es el que registra un menor porcentaje en la opción que refleja niveles menores (14,1%) seguido del medio (16%) y el bajo (20,6%). Este último refleja también los mayores porcentajes para la opción mucho (7,8%), seguido del alto (4%) y el medio (3,7%). Este último es el orden en el que se disponen (tal y como indican sus medias que son 19,58, 18,99 y 18,69 respectivamente). Vemos, por tanto, que a pesar de encontrar algunas diferencias, son mínimas.

Para la expresión de Opiniones, las diferencias que se pueden observar son algo más evidentes que las comentadas hasta ahora, a pesar de que siguen siendo pequeñas. El nivel en el que se registran los mayores resultados es el medio-bajo (con una media de 12,92) ya que refleja los porcentajes mayores para la opción mucho (11,4%) y los menores para opción muy poco (19%). Después vendría el nivel bajo (23,5% muy poco y 3,9% mucho), con la segunda media más elevada (11,98). Para finalizar tendríamos el medio (11,64) y el alto (11,47), con porcentajes cercanos (23,5% muy poco, 46,9%

poco, 29,6% bastante y 0% mucho para el medio y 28,3% muy poco, 43,4% poco, 26,3% bastante y 2% mucho para el alto).

- **Rendimiento**

Teniendo en cuenta el Rendimiento Global, dentro de la tercera y última de las variables (el Rendimiento), en función del estatus socio-económico y cultural, se puede decir que el alto es en el que aparecen niveles superiores (con la media más elevada, 7,25) dentro de esta variable (11,2% suspenso, 12,2% suficiente, 17,3% bien, 44,9% notables y 14,3% sobresaliente) encontrándose los porcentajes superiores para notable y sobresaliente y menores para suspensos. El siguiente, es el bajo (19,4% suspensos, 17,4% suficiente, 22,2% bien, 32,6% notable y 8,3% sobresaliente), seguido del medio (27,4% suspensos, 13,7% suficiente, 21,9% bien, 30,1% notable y 6,8% sobresaliente). Estos alcanzan medias de 6,5 y 6,22 respectivamente. Por último tenemos el estatus medio-bajo (32,9% suspenso, 27,8% suficiente, 20,3% bien, 13,9% notable y 5,1% sobresaliente), con las puntuaciones más bajas (5,81). Se puede observar que, en esta variable, no hay ningún patrón que indique cómo se organizan las calificaciones en función del estatus económico y socio-cultural.

Considerando el Rendimiento en Lengua Castellana se puede decir que el nivel alto (con una media de 7,41) es en el que se registran niveles más altos de esta materia (40,8% notables y 31,6% sobresaliente) y el menor número de suspensos (9,2%). El siguiente en porcentaje de sobresalientes es el medio, con una media de 5,98 (12,3%) seguido del bajo (9%), que aventaja a este último en porcentaje de notables (40% por 30,1%), por lo que ocupa el segundo lugar (6,46). En el medio-bajo (5,29) se registran más suspensos (36,7%) y suficientes (27,8%).

En el caso de las Matemáticas vuelve a encontrarse al estatus alto (7,23 de media) como el que registra resultados superiores dentro de esta materia (38,8% notables y 28,6% sobresaliente) y el menor número de suspensos (11,2%). El siguiente en porcentaje de sobresalientes es el estatus medio (13,7%), con la tercera media más alta (5,87) seguido del bajo (11,7%), que aventaja a este último en porcentaje de notables (29,7% por 19,2%) y también en media (6,17). En el medio (su media es de 5,83) se registran más suspensos (31,2%) y en el medio-bajo más suficientes (36,7%).

En el caso de la asignatura de Conocimiento del Medio volvemos a tener al nivel alto (7,58) como el que registra resultados más altos de esta materia (32,7% notables y 39,8% sobresaliente) y el menor número de suspensos (9,2%). El siguiente en

porcentaje de sobresalientes (y una media de 6,78) es el estatus bajo (18,6%) seguido del medio (12,3%), que aventaja a este último en porcentaje de notables (37% por 31,7%), alcanzando el tercer puesto por calificación en la materia (6,21). En el medio (5,27) se registran más suspensos (28,8%) y los resultados más bajos. En el medio-bajo más suficientes (40,5%).

En relación con la materia de lengua extranjera (Inglés) no ocurre lo mismo que en los casos anteriores, ya que el nivel bajo (con la media más alta, de 6,32) registra resultados más altos de ésta (16,6% notables y 27,6% sobresaliente), seguido por el alto (muy de cerca ya que su media es 6,30) en el que se registran menos sobresalientes (13,3%), aunque el porcentaje mayor de notables (29,6%). El siguiente sería el nivel medio-bajo (5,91) en el que además se registran menos suspensos. El estatus medio (5,82) estaría en el último lugar, ya que nos encontramos con el mayor número de suspensos (30,1%) y de suficientes (21,9%). Esta es la materia en la que encontramos menos diferencias entre los niveles socio-económicos.

Se finaliza este apartado con la materia de Religión, en la que aparecen los mejores resultados en todos los estatus. Independientemente de esto, se registran unos resultados parecidos ya que el nivel alto (con una media de 7,75) registra porcentajes más altos de esta materia (25,5% notables y 38,8% sobresaliente). El siguiente en porcentaje de sobresalientes (23,4%) es el estatus bajo (con la tercer media más alta, 6,77), seguido del medio (21,9%), que aventaja a este último en porcentaje de notables (34,2% por 25,5%), por lo que registra la segunda media más alta (7,20). En el medio-bajo se registran menos suspensos (1,3%) y más suficientes (27,8%), por lo que refleja la media más baja (6,74).

7.1.2.6. Miedo

- **IE**

Se considera, a continuación, el comportamiento de las diferentes variables, en función de las demás. De esta manera, se inicia el análisis con la Inteligencia Emocional, en función del Miedo Total. En este sentido, se observa una gran igualdad, con respecto a los diferentes niveles de miedo total. Teniendo en cuenta las puntuaciones Totales de IE, se puede decir que el grupo de alumnos y alumnas que declara muy poco miedo (con una media de 109,16) tiene el nivel más alto, con los mayores porcentajes en la opción bastante (64,5%). Posteriormente, aparecen los

alumnos que declaran los niveles más altos de miedo (102,51), con los segundos máximos porcentajes en mucha IE (12%), a pesar de que son los que mayores porcentajes obtienen en cuanto a muy poca y poca IE (20% muy poca y 40% poca). Después aparecerían los que reflejan poco (16,8% mucha IE y 44,3% bastante), puesto que es el primero por porcentaje del nivel máximo de IE y el segundo con bastante y los que reflejan bastante IE, con puntuaciones prácticamente idénticas (101,67 los que tiene poco y 101,90). Esto hace que, aunque lo que realmente destaca es la gran igualdad, los niveles inferiores de miedo se relacionen con puntuaciones ligeramente mayores en IE.

Se prosigue con los factores que integran la IE, en función del miedo total, en concreto con la Motivación. En esta línea, se puede observar gran igualdad, con respecto a los diferentes niveles de miedo total, sin embargo las diferencias son las más evidentes de todas las categorías que integran la IE. Sin embargo, las pequeñas diferencias encontradas se distribuyen de manera que, a menor miedo, mayor es la motivación. De esta manera, los que declaran muy poco miedo (con la media más elevada, 33,74), se sitúan en primer puesto, ya que tiene los terceros porcentajes mayores en cuanto a bastante motivación (35,5%) y los segundos en cuanto a los porcentajes relativos a los niveles más altos (25,8%), así como un porcentaje menor en cuanto a poca motivación (3,2%). Después, se sitúa el grupo de alumnos y alumnas que declara poco miedo que tiene el segundo (30,96) nivel más alto (26% mucha motivación y 41,2% bastante), puesto que es el primero por porcentaje del nivel máximo de motivación y el segundo con bastante. El tercero sería el grupo de alumnos que declaran bastante miedo (30,48) muy cerca de los anteriores, con los porcentajes más altos en cuanto a bastante motivación (44,7%), pero con mayor porcentaje en muy poca motivación (8,8%) y menos en mucha (12,6%) que el primero. El nivel inferior lo ocupan los alumnos que declaran los niveles más altos de miedo (29,96), puesto que son los que mayores porcentajes obtienen en cuanto a muy poca motivación (20%). De nuevo se observa una gran similitud en este factor, con niveles ligeramente superiores en los que declaran menos miedo.

A continuación, se hace referencia a las Habilidades Sociales. En esta línea, el grupo que refleja mucho miedo (con las mayores puntuaciones, siendo 82,69 su media) aparecería a la cabeza (12% muchas y 60% bastantes HHSS), seguido del que refleja poco (6,1% muchas HHSS y 51,1% bastantes HHSS) y muy cercano el que manifiesta bastante (5% muchas y 60,4% bastantes HHSS). Sus medias se encuentran muy cercanas entre sí (79,41 y 78,84 respectivamente). El último (con la media más baja, de

76,58) sería el grupo que manifiesta los niveles más bajos de miedo (3,2% muchas HHSS y 45,2% muchas).

En cuanto a los elementos que integran las habilidades sociales, se debe considerar solo la expresión de Enfado, donde aparecen diferencias que se han de considerar, ya que en el resto de grupos lo que más destaca es la gran igualdad. Así, el grupo que refleja niveles más altos de miedo (con una media de 20,73) es en el que aparecen niveles más altos, con los mayores porcentajes para la opción que refleja niveles más altos y menores para el más bajo (8% alcanzan el nivel máximo, 40% la opción bastante y 12% muy poco). Se vuelven a observar pocas diferencias entre el resto de grupos. Entre ellos, el grupo que presenta niveles bajos de miedo (con un 19,80 de media) es el que presenta los niveles mayores en poco (54,8%). A continuación aparecería el alumnado que manifiesta bastante miedo (19,56), a pesar de que tiene los segundos porcentajes más altos en mucho (6,3%) y bastante miedo (37,7%). El que tiene un nivel menor en la subcategoría es el grupo con poco miedo (19,13).

- **Rendimiento**

Se sigue analizando el Rendimiento, comenzando por el Total, en función del miedo total que registran los sujetos. En este caso, podemos observar que el grupo que, claramente, tiene peores resultados (una media de 6,05) es el que refleja los niveles más altos de miedo (2,2% sobresaliente, 32,6% suspenso y 23,9% suficientes), puesto que es el primero en porcentaje de suspensos y suficientes y el último en sobresalientes. Una vez salimos de este grupo, la igualdad es mucho más evidente. En este caso, los que reflejan poco (con una media de 6,31) son los siguientes (35,5% notable y 11% sobresaliente), seguido de los que manifiestan bastante (10,3% sobresaliente y 25,1% notables), con una media muy cercana (6,49). El último (con la media más alta, 7,05), en cuanto a las calificaciones más bajas, sería el grupo de los que reflejan muy poco (3,2% sobresaliente y 35,5% notable) donde se registra el menor porcentaje de suspensos (16,1%).

En la materia de Inglés se registran resultados similares, ya que volvemos a tener al grupo que refleja los niveles más altos de miedo (4,3% sobresaliente, 32,6% suspenso y 24,6% suficientes) como el que presenta un rendimiento más pobre (con una media de 5,55) en esta asignatura, puesto que es el primero en porcentaje de suspensos y suficientes y el último en sobresalientes. Por otro lado, aparece el que refleja poco miedo como el más destacado (6,64 de media), dentro del rendimiento en inglés (20,3%

notable y 25,8% sobresaliente), estando a la cabeza en sobresalientes y notables, seguido de los que manifiestan bastante (19,4% sobresaliente y 16% notable) y muy poco (19,4% sobresaliente y 19,4% notable), con diferencias pequeñas entre sus medias (6,25 y 6,04 respectivamente).

7.1.2.7. Inteligencia Emocional

- **Miedo**

Se comienza con el análisis de los diferentes factores que integran el Miedo (el Miedo total ya ha sido analizado en el caso anterior), en función de la Inteligencia Emocional. En el primer factor, el Miedo a lo Desconocido, se contempla que a medida que los niveles más altos de IE se relacionan con las puntuaciones más bajas en miedo, mientras que los más bajos se relacionan con las más altas en miedo. Así disminuye el porcentaje de personas que alcanzan las opciones de nada-muy poco miedo a lo desconocido (7,7% para los que presentan muy poca, 20,2% para los que reflejan poca, 3,8% para los que reflejan bastante y 36,4% para los que manifiestan mucha IE). Los que reflejan muy poca IE tienen los niveles más altos de miedo (43,17). Sin embargo, la segunda opción que refleja menos niveles de miedo (poco) desciende a medida que lo hace el nivel de IE (61,5% para los que reflejan niveles muy bajos de IE, 47,7% para los que presentan niveles bajos, 47,4% para los que presentan niveles medios y 38,6% para los que reflejan niveles altos de IE). Es por esto, por lo que contemplamos gran similitud entre todos los grupos. Por ello, las medias ayudan a precisar más las diferencias en este factor, siendo el grupo que refleja poco miedo (37,83) el segundo y el que refleja mucho el tercero (33,72) por nivel de miedo. El que menos miedo refleja es el grupo que demuestra bastante IE (31,83 de media).

- **Rendimiento**

El análisis del Rendimiento, comienza con la media del Rendimiento Total, en este caso, en función del nivel de Inteligencia Emocional. En este caso, se puede contemplar cómo a medida que aumentamos el nivel de IE vamos obteniendo un mayor rendimiento académico. Esto se comprueba a través de los datos, que muestran cómo el grupo que presenta niveles más altos de IE (con una media de 7,22) presenta también mejores resultados (22,7% sobresaliente y 29,5% notable), siendo el que tiene el menor porcentaje de suspensos (9,1%). Muy cerca de este (con 7,02 de media) aparece el

grupo de alumnos y alumnas que reflejan bastante IE (9,6% suspenso, 12,2% sobresaliente y 36,8% notable). Después vendría el grupo que presenta poca IE (2,7% sobresaliente, 34,5% notable y 31% suspenso), con una media de 6,1. El grupo con menores niveles de IE (y una media de 5,29) presenta resultados más bajos (46,2% suspenso, 15,4% notable y 0% sobresaliente). Así, a medida que bajamos en IE bajamos también en rendimiento total.

Algo similar a lo mencionado anteriormente aparece en el Rendimiento en Lengua Castellana: los grupos que demuestran más IE tienen mejores resultados en lengua castellana. Así, el grupo que presenta niveles más altos de IE (con la media más alta, 7,30) presenta también mejores resultados (22,7% sobresaliente y 34,1% notable), siendo el que tiene el menor porcentaje de suspensos (6,8%). Cerca de este (6,54) aparece el grupo de alumnos y alumnas que reflejan bastante IE (12,3% suspenso, 20% sobresaliente y 38,1% notable). Después vendría el grupo que presenta poca IE (9,6% sobresaliente, 36% notable y 27,2% suspenso), con una media de 6,14. El grupo con menores niveles de IE (con la media más baja, siendo 5,17) presenta resultados más bajos (43,6% suspenso, 15,4% notable y 5,1% sobresaliente). Podemos ver que a medida que bajamos en IE lo hacemos también en rendimiento en la materia.

Podemos llegar a la misma conclusión en el caso de la materia de Matemáticas: los grupos que demuestran más IE tienen mejores resultados. De esta manera, el grupo que presenta niveles más altos de IE (7,33) presenta también mejores resultados (27,3% sobresaliente y 27,3% notable). Este último está por encima del grupo que presenta bastante IE (21,3% sobresaliente y 34,8% notable), siendo el grupo con menores porcentajes de suspensos (10,3%) y la segunda media más alta (6,59). Después (con una media de 5,96) vendría el grupo que presenta poca IE (11,4% sobresaliente, 25,4% notable y 26,3% suspenso). El grupo con menores niveles de IE (5,02) presenta resultados más bajos (38,5% suspenso, 10,34% notable y 5,1% sobresaliente). Podemos ver que a medida que se baja en IE lo hacemos también en rendimiento en la materia, especialmente a partir de los dos primeros niveles en función de la IE.

Se menciona algo muy parecido en la materia de Conocimiento del Medio. De nuevo, los grupos que demuestran más IE tienen mejores resultados en esta materia. Así, el grupo que presenta niveles más altos de IE (7,31) presenta también mejores resultados (31,8% sobresaliente y 27,3% notable), siendo el que tiene el menor porcentaje de suspensos (9,1%). Muy cerca de este (con una media de 6,73) aparece el grupo de alumnos y alumnas que reflejan bastante IE (23,9% sobresaliente, 12,9%

suspenseo y 38,1% notable). Después vendría el grupo que presenta poca IE (15,8% sobresaliente, 26,3% notable y 24,6% suspenseo), con una puntuación media de 6,38. El grupo con menores niveles de IE (5,48) presenta resultados más bajos (35,9% suspenseo, 15,4% notable y 10,3% sobresaliente). Podemos ver que a medida que bajamos en IE lo hacemos también en rendimiento en la materia.

En el caso de la asignatura de Inglés, se vuelve a demostrar que los grupos que demuestran más IE tienen mejores resultados. Así, el grupo que presenta niveles más altos de IE (6,94) tiene un rendimiento superior (31,8% sobresaliente y 22,7% notable), muy cerca (con una media de 6,54) del grupo que presenta bastante IE (22,6% sobresaliente y 25,8% notable), siendo este último el que tiene el menor porcentaje de suspenseos (12,3%). Después vendría el grupo que presenta poca IE (16,7% sobresaliente, 14% notable y 27,2% suspenseo), con una media de 5,94. El grupo con menores niveles de IE (y la media más baja, de 5,40) presenta resultados más bajos (38,5% suspenseo, 5,1% notable y 10,3% sobresaliente). Se puede ver que a medida que bajamos en IE lo hacemos también en rendimiento en la materia.

Se finaliza este apartado con el análisis del rendimiento en Religión, en función de la IE, donde, de nuevo, los grupos que demuestran más IE tienen mejores resultados en la materia. Así, el grupo que presenta niveles más altos de IE (7,55) presenta también mejores resultados (38,6% sobresaliente y 25% notable), siendo este último el que tiene el menor porcentaje de suspenseos (2,6%). Después vendría el grupo que presenta poca IE (18,4% sobresaliente, 27,2% notable y 7,9% suspenseo), con 7,50 de media. El grupo con menores niveles de IE (6,07) presenta los resultados más bajos (23,1% suspenseo, 17,9% notable y 15,4% sobresaliente). Podemos ver que a medida que bajamos en IE lo hacemos también en rendimiento en la materia.

7.1.3. Predicciones

➤ Miedo Total

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de los centros de Educación Primaria de nuestra ciudad, es posible llevar a cabo la predicción de la variable Miedo Total, puesto que queda determinada por la variable Sexo, menos la variable Centro, menos el Rendimiento en Lengua Castellana más las variables Empatía e Interacción con el Sexo opuesto. El resto de variables

quedan excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 20,4 % de la varianza en cuanto a la variable Miedo Total ($R^2 = 0,204$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce la variable Sexo que explica el 33,5% de la varianza ($\beta=0,335$). La función descrita sería la siguiente:

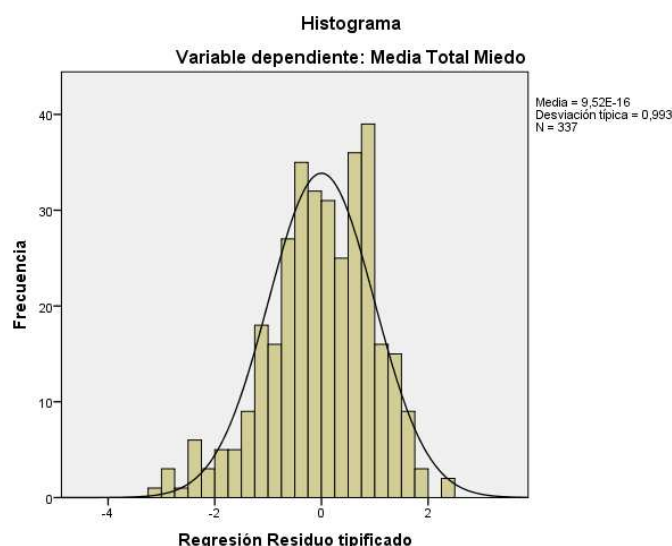
$$\text{Miedo Total} = 1,162 + 0,328 (\text{Sexo}) - 0,104 (\text{Centro}) - 0,030 (\text{Rendimiento Lengua castellana}) + 0,098 (\text{Empatía}) + 0,055 (\text{Interacción Sexo opuesto})$$

Tabla 7.1.3.1. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,452 ^e	,204	,192	,44071	1,923

f. Variable dependiente: Media Total Miedo

Gráfico 7.1.3.1. Histograma Miedo Total Infantil



➤ **Miedo Desconocido**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de los centros de Primaria que participaron, se observa que la variable Miedo a lo Desconocido, queda determinada por la variable Sexo, menos la variable Centro, menos el Rendimiento en Lengua Castellana, menos el Curso, más la media de la variable Interacción con el Sexo opuesto. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 23% de la varianza en cuanto a la variable Miedo a lo Desconocido ($R^2 = 0,230$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor de Sexo con el 31,7% ($\beta=0.317$) de la varianza en cuanto al Miedo a lo Desconocido. La función descrita sería la siguiente:

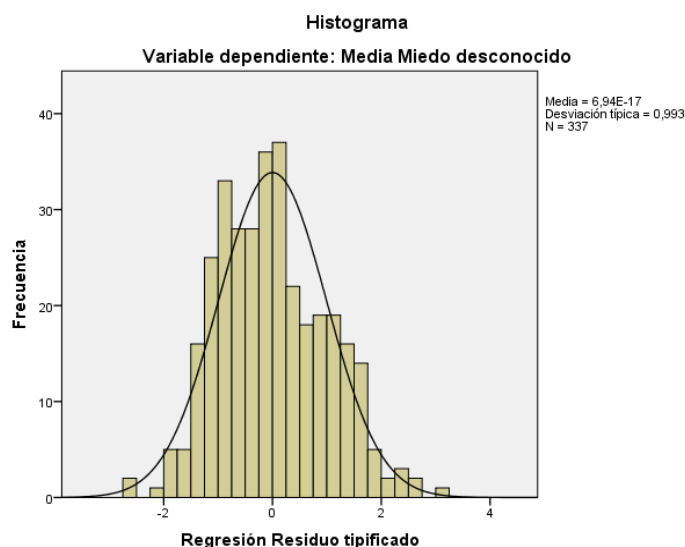
Miedo Desconocido=1,271 + 0,345 (Sexo) - 0,095 (Centro) - 0,064 (Rendimiento Lengua Castellana) - 0,067 (Curso) + 0,101 (Media expresión Enfado)

Tabla 7.1.3.2. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,479 ^e	,230	,218	,48123	1,831

f. Variable dependiente: Media Miedo desconocido

Gráfico 7.1.3.2. Histograma Miedo a lo Desconocido Infantil



➤ **Miedo a la Muerte**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, a través de una tabla y un gráfico que la acompaña, permiten ver como en el alumnado de los centros de Educación Infantil y Primaria que participaron en el estudio la categoría de Miedo a la Muerte queda determinada por la variable Sexo, menos la variable Centro. El resto de las variables consideradas fueron rechazadas. Por su parte, el conjunto de todas ellas dan cuenta del 9,4% de la varianza en cuanto a la variable Miedo a la Muerte ($R^2=0,094$). Entre estas dos variables predictoras, el mayor poder determinante lo ejerce la variable Sexo con el 17,2% ($\beta=0.172$) de la varianza en cuanto al Miedo a la Muerte. La función descrita sería la siguiente:

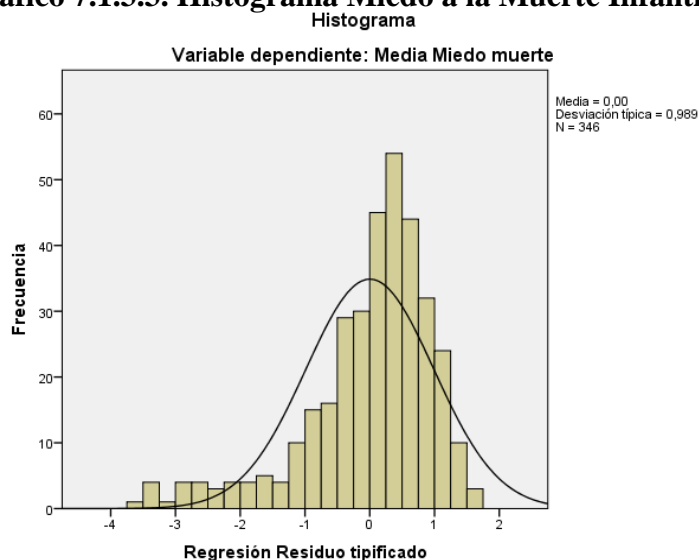
Miedo Muerte=1,567 + 0,216 (Sexo) - 0,117 (Centro)

Tabla 7.1.3.3. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,306 ^c	,094	,086	,60191	1,693

d. Variable dependiente: Media Miedo muerte

Gráfico 7.1.3.3. Histograma Miedo a la Muerte Infantil



➤ Miedo a los Animales

Los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de Primaria, se observa que la variable Miedo a los Animales queda determinada por la variable Sexo, menos la variable Centro. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 19,4% de la varianza en cuanto a la variable Miedo a los Animales y al Peligro ($R^2 = 0,194$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce la variables Sexo, con el 35,3% ($\beta=0.353$) de la varianza del factor de Miedo a los Animales y al Peligro. La función descrita sería la siguiente:

$$\text{Miedo Animales} = 1,342 + 0,538 (\text{Sexo}) - 0,174 (\text{Centro})$$

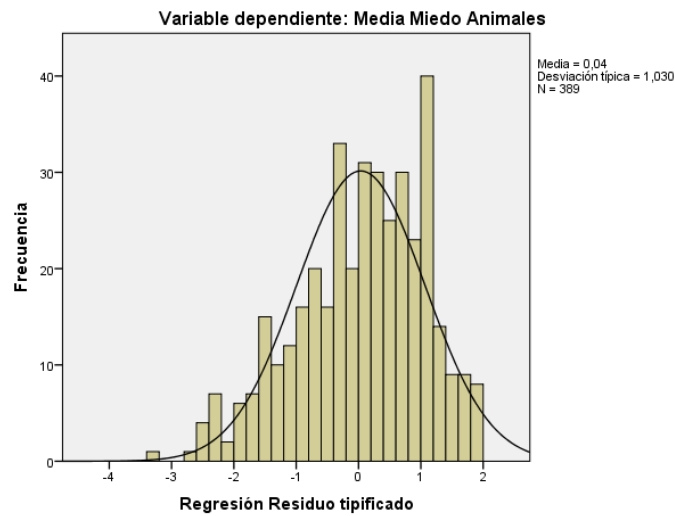
Tabla 7.1.3.4. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
2	,440 ^b	,194	,189	,68631	1,756

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo

c. Variable dependiente: Media Miedo Animales

Gráfico 7.1.3.4. Histograma Miedo a los Animales Infantil
Histograma



➤ Miedo al Engaño y a la Crítica

Los resultados que a continuación se presentan, que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, ponen de manifiesto que en el alumnado de los centros de Primaria, se observa que la variable Miedo al Engaño y a la Crítica queda determinada por la variable Sexo, más las variables Conocimiento de sí mismos e Interacción con personas del Sexo opuesto. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 12,9% de la varianza en cuanto a la variable Miedo al Engaño y a la Crítica ($R^2 = 0,129$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor Sexo con un 31,7% ($\beta=0.317$) de la varianza. La función descrita sería la siguiente:

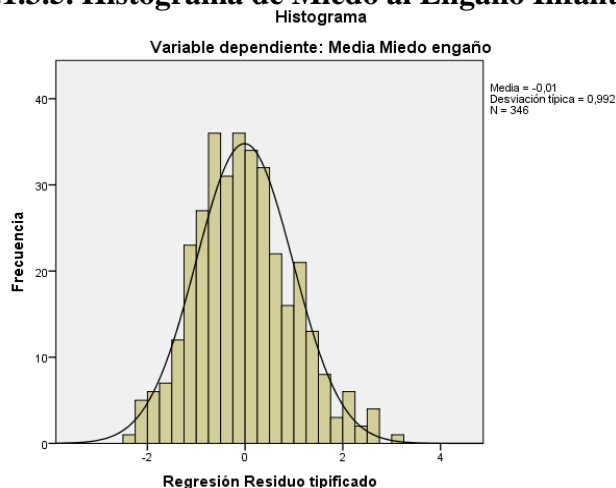
$$\text{Miedo Engaño} = 0,108 + 0,379 (\text{Sexo}) + 0,197 (\text{Conocimiento de sí mismo}) + 0,085 (\text{Interacción Sexo Opuesto})$$

Tabla 7.1.3.5. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,359 ^c	,129	,121	,56080	1,846

d. Variable dependiente: Media Miedo engaño

Gráfico 7.1.3.5. Histograma de Miedo al Engaño Infantil



➤ Miedos Escolares

En la muestra infantil, se puede ver como la variable Miedos Escolares queda determinada por la variable Cultura/Religión, menos la variable Rendimiento en Lengua Castellana más las variables de Sexo y expresión de Enfado. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 13,1% de la varianza en cuanto a la variable Miedos Escolares ($R^2 = 0,131$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce la variable Cultura/Religión que explica el 17,8% ($\beta = 0,178$) de la varianza. La función descrita sería la siguiente:

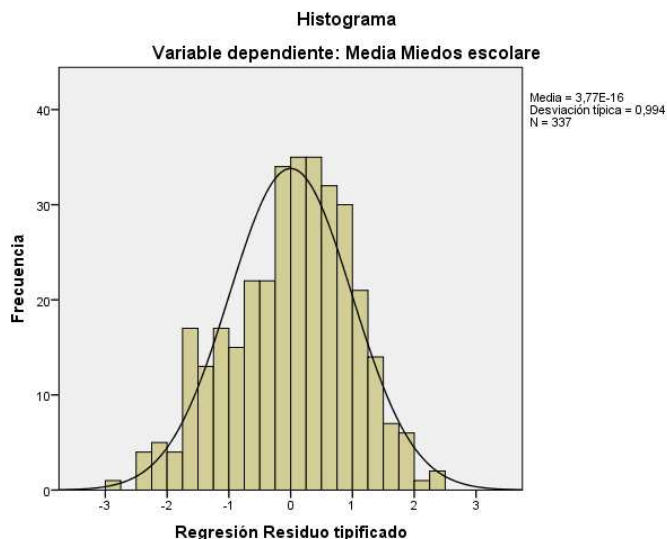
$$\text{Media Miedos Escolares} = 0,825 + 0,277 (\text{Cultura/Religión}) - 0,071 (\text{Rendimiento Lengua Castellana}) + 0,212 (\text{Sexo}) + 0,177 (\text{expresión Enfado})$$

Tabla 7.1.3.6. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,363 ^d	,131	,121	,68533	1,753

e. Variable dependiente: Media Miedos escolares

Gráfico 7.3.6. Histograma Miedos Escolares Infantil



➤ **Inteligencia Emocional Total**

Los resultados que se presentan a continuación muestran que en el alumnado de los centros de Ceuta, se observa que la variable Inteligencia Emocional total queda determinada por la variable Curso, más la media de Rendimiento académico en total, menos las Opiniones, más el Miedo al Engaño, menos la variable Asertividad, más las Peticiones, menos la de Disconformidad, más el estatus socio-económico y cultural. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 53,7% de la varianza en cuanto a la variable IE total ($R^2 = 0,537$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor curso 51,8% ($\beta=0,518$) de la varianza en cuanto a la media de Inteligencia Emocional total. También es importante mencionar el 44,8% ($\beta=0,448$) que representa la variable Rendimiento total. La función descrita sería la siguiente:

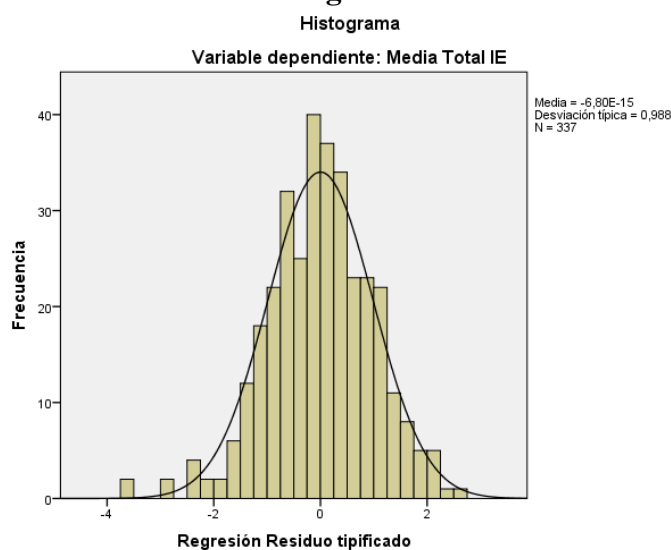
$$\text{IE Total} = 0,410 + 0,159 (\text{Curso}) + 0,087 (\text{Rendimiento Total}) - 0,058 (\text{Opiniones}) + 0,055 (\text{Miedo engaño}) - 0,051 (\text{Asertividad}) + 0,055 (\text{Peticiones}) - 0,038 (\text{Disconformidad}) + 0,022 (\text{Estatus socio-económico y cultural})$$

Tabla 7.1.3.7. Resumen del modeloⁱ

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
8	,733 ^h	,537	,526	,23002	1,566

i. Variable dependiente: Media Total IE

Gráfico 7.1.3.7. Histograma IE Total Infantil



➤ **Motivación**

Para la Motivación, los resultados que se presentan a continuación, a través diferentes cuadros, muestran que en el alumnado infantil de los centros de nuestra

ciudad, se observa que la variable Motivación queda determinada por la variable Curso, más la variable de Rendimiento académico, más la variables Centro, menos la expresión de Disconformidad, menos el Rendimiento en Conocimiento del Medio, menos los Miedos Escolares, más el Miedo a la Muerte, más el Rendimiento en Religión, menos la Asertividad. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 43,5% de la varianza en cuanto a la variable Motivación ($R^2 = 0,435$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor Curso, con el 34,9% ($\beta = 0,349$) de la varianza en cuanto a la Motivación, seguido muy de cerca por la media de Rendimiento total, que explica el 34,8% ($\beta = 0,348$). La función descrita sería la siguiente:

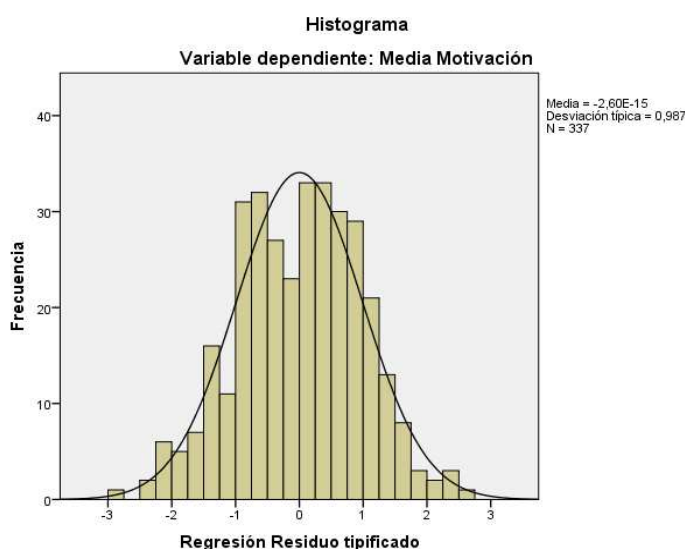
$$\text{Media Motivación} = 0,087 + 0,196 (\text{Curso}) + 0,124 (\text{Rendimiento Total}) + 0,135 (\text{Centro}) - 0,087 (\text{Disconformidad}) - 0,056 (\text{Conocimiento del Medio}) - 0,146 (\text{Miedos Escolares}) + 0,116 (\text{Miedo Muerte}) + 0,057 (\text{Religión}) - 0,092 (\text{Asertividad})$$

Tabla 7.1.3.8. Resumen del modelo^j

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
9	,659 ⁱ	,435	,419	,46747	1,446

j. Variable dependiente: Media Motivación

Gráfico 7.1.3.8. Histograma Motivación Infantil



➤ **Empatía**

Los resultados que a continuación se presentan, que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, muestran que en los alumnos y alumnas de los centros de Primaria de Ceuta, se observa que la variable Empatía está determinada por la variable Curso, más el Miedo al Engaño y a la Crítica, menos la

variable manifestación de Opiniones. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 22,9% de la varianza en cuanto a la variable de Empatía ($R^2 = 0,229$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor de Curso que explica el 36,8% ($\beta = 0,368$) de la varianza en cuanto a la media de empatía. La función descrita sería la siguiente:

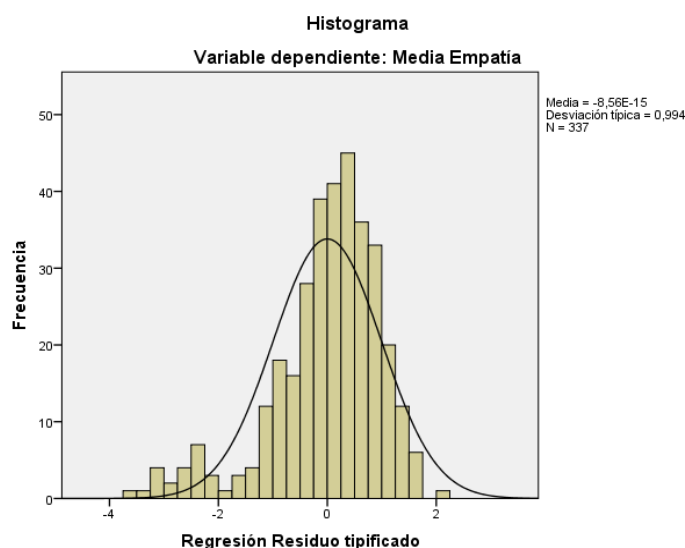
$$\text{Media Empatía} = 1,026 + 0,186 (\text{Curso}) + 0,078 (\text{Rendimiento Lengua castellana}) + 0,125 (\text{Miedo Engaño y Crítica}) - 0,096 (\text{Opiniones})$$

Tabla 7.1.3.9. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,479 ^d	,229	,220	,48711	1,701

e. Variable dependiente: Media Empatía

Gráfico 7.1.3.9. Histograma Empatía Infantil



➤ Autocontrol

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de los centros de nuestra ciudad, se observa que la variable Autocontrol queda determinada por la variable Curso, más el Rendimiento en la materia de Religión, menos el Centro, menos el Miedo a los Animales más la variable de Miedo al Engaño y a la Crítica. El resto de variables son excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 15,6% de la varianza en cuanto a la variable de Autocontrol ($R^2 = 0,156$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor Curso, con un 28,1% ($\beta = 0,281$) de la varianza explicada. La función descrita sería la siguiente:

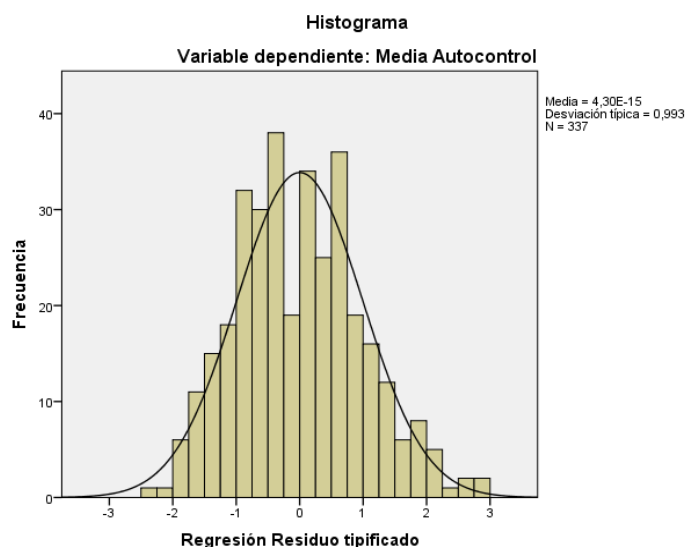
$$\text{Autocontrol} = 0,267 + 0,102 (\text{Curso}) + 0,048 (\text{Rendimiento Religión}) - 0,068 (\text{Centro}) - 0,109 (\text{Miedo Animales}) + 0,105 (\text{Miedo Engaño})$$

Tabla 7.1.3.10. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,394 ^e	,156	,143	,36638	1,574

f. Variable dependiente: Media Autocontrol

Gráfico 7.1.3.10. Histograma Autocontrol Infantil



➤ **Autoconcepto**

Considerando los resultados que se exponen a continuación, se observa que, en este contexto educativo, la variable Autoconcepto está determinada por la variable Rendimiento en Lengua Castellana, más la variables Curso, menos la variable Centro, más la media del Rendimiento total, menos la Asertividad. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 30,3% de la varianza en cuanto a la variable Autoconcepto ($R^2 = 0,303$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor Rendimiento en Lengua Castellana con el 36,7% ($\beta=0.367$) de la varianza en cuanto al Autoconcepto. La función descrita sería la siguiente:

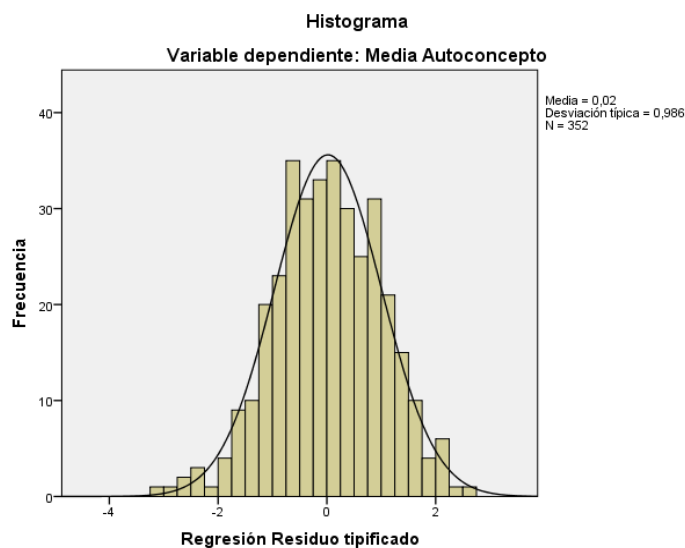
$$\text{Autoconcepto} = 0,374 + 0,049 (\text{Rendimiento Lengua Castellana}) + 0,162 (\text{Curso}) - 0,110 (\text{Centro}) + 0,059 (\text{Rendimiento Total}) - 0,075 (\text{Asertividad})$$

Tabla 7.1.3.11. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,551 ^e	,303	,293	,40399	2,001

e. Variables predictoras: (Constante), Lengua castellana, Curso, Centro, Media Rendimiento, Media Asertividad

Gráfico 7.1.3.11. Histograma Autoconcepto Infantil



➤ **Conocimiento de sí mismos**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, complementados con una tabla y un gráfico, muestran que en el alumnado de los centros de nuestra ciudad, se observa que la variable Conocimiento de sí mismos está determinada por la variable Rendimiento total, más la variable Curso, más el Miedo al Engaño y la realización de Peticiones, menos la Interacción con el Sexo opuesto, menos la variable Centro. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 21,8 % de la varianza en cuanto a la variable Conocimiento de sí mismos ($R^2 = 0,218$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor Rendimiento total que explica el 31% de la varianza en cuanto al Conocimiento de sí mismos ($\beta=0,310$). La función descrita sería la siguiente:

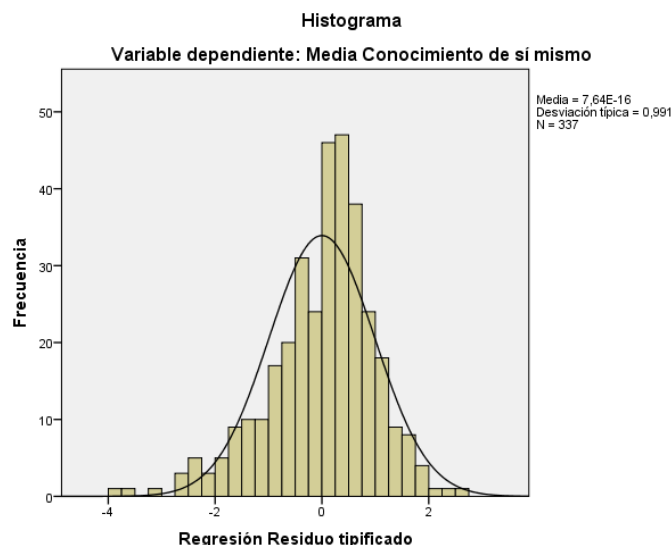
$$\text{Conocimiento de sí mismos} = 0,610 + 0,076 (\text{Rendimiento Total}) + 0,091 (\text{Curso}) + 0,11 (\text{Miedo engaño}) + 0,118 (\text{Peticiones}) - 0,068 (\text{Interacción Sexo Opuesto}) - 0,046 (\text{Centro})$$

Tabla 7.1.3.12. Resumen del modelo^g

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
6	,466 ^f	,218	,203	,37622	1,915

g. Variable dependiente: Media Conocimiento de sí mismo

Gráfico 7.1.3.12. Histograma Conocimiento de sí mismos Infantil



➤ Habilidades Sociales Totales

Los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de Primaria, la variable HHSS viene determinada por la variable Inteligencia Emocional total, más el Conocimiento de sí mismos, dando el conjunto de todas ellas cuenta del 5,1% de la varianza ($R^2 = 0,051$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor de media total de Inteligencia Emocional con el 27,5% ($\beta=0.275$) de la varianza en cuanto a las HHSS. La función descrita sería la siguiente:

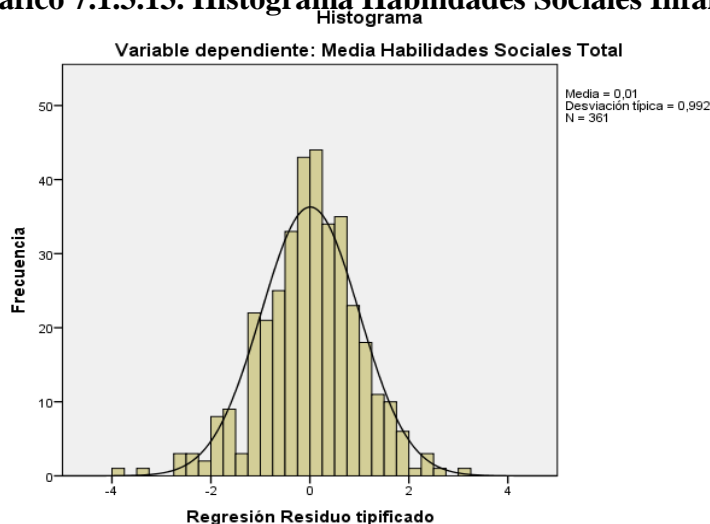
$$\text{Habilidades Sociales} = 2,765 - 0,322 (\text{Total IE}) + 0,134 (\text{Conocimiento de sí mismo})$$

Tabla 7.1.3.13. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
2	,227 ^b	,051	,046	,38329	1,972

c. Variable dependiente: Media Habilidades Sociales Total

Gráfico 7.1.3.13. Histograma Habilidades Sociales Infantil



➤ Interacción Sexo opuesto

Considerando los resultados que se exponen a continuación, se observa que, entre los niños, el subfactor Interacción con personas del Sexo opuesto, queda determinado por la variable Rendimiento Total (su valor negativo) y el Centro (también su valor negativo). El resto de variables quedan excluidas, explicando el conjunto de las “aceptadas” el 5,2% de la varianza total para esta subcategoría (dentro de las HHSS, con una $R^2= 0,052$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor Rendimiento Total con el 17,5% ($\beta=0,175$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

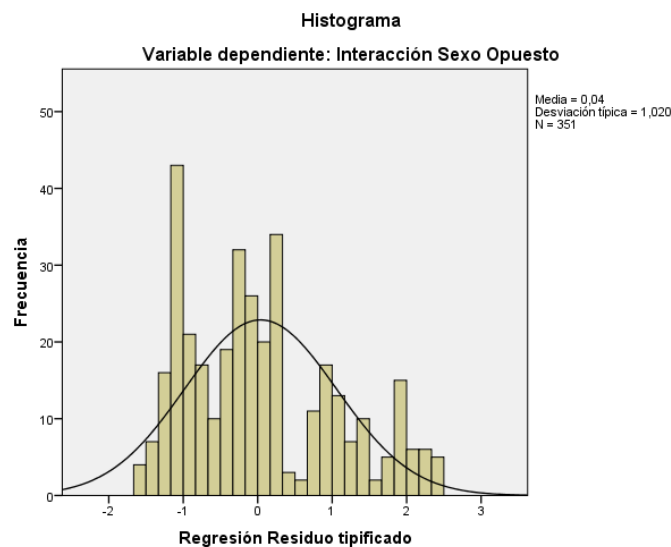
Interacción Sexo opuesto=2,684 – 0,129 (Rendimiento Total) – 0,115 (Centro)

Tabla 7.1.2.3.14. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
2	,228 ^b	,052	,046	,937

c. Variable dependiente: Interacción con Sexo opuesto

Gráfico 7.1.3.14. Histograma Interacción Sexo opuesto Infantil



➤ Enfado

Los resultados de la regresión realizada con la variable expresión de Enfado, como dependiente, ponen de manifiesto que en el alumnado de los centros de Primaria de Ceuta, dicho subfactor se puede predecir considerando el valor negativo de las puntuaciones en Conocimiento del Medio, más los Miedos Escolares, más el Curso, más el Rendimiento en Lengua Castellana. El resto de las variables quedan excluidas. El conjunto de las variables predictoras representan el 6,9% de la varianza en cuanto al subfactor expresión de Enfado ($R^2=0,069$). El mayor poder determinante lo ejerce el

factor Rendimiento en Conocimiento de Medio con un 26,1% ($\beta=0,261$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

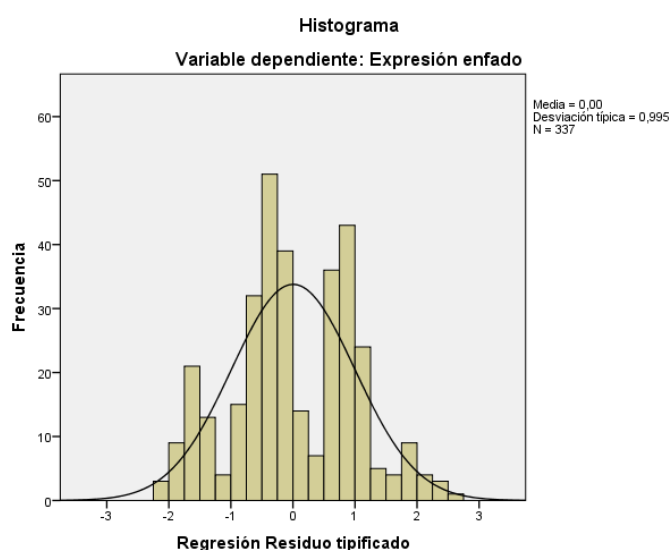
$$\text{Enfado} = 0,255 - 0,149 (\text{Rendimiento Conocimiento del Medio}) + 0,126 (\text{Miedos Escolares}) + 0,085 (\text{Curso}) + 0,104 (\text{Lengua Castellana})$$

Tabla 7.1.3.15. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tít. de la estimación
4	,264 ^d	,069	,058	,774

e. Variable dependiente: Expresión enfado

Gráfico 7.1.3.15. Histograma Enfado Infantil



➤ Opiniones

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado infantil participante la subcategoría manifestación de Opiniones se puede predecir, conociendo las notas en Matemáticas (su valor negativo), más la variable Miedos Escolares. El resto de variables quedan excluidas, explicando el conjunto de todas las no excluidas el 4,4% de la varianza total ($R^2= 0,044$). Entre todas ellas, el mayor poder determinante lo ejerce el Rendimiento en Matemáticas con el 15,2% de la varianza total explicada para este subfactor ($\beta=0,152$). La función descrita sería la siguiente:

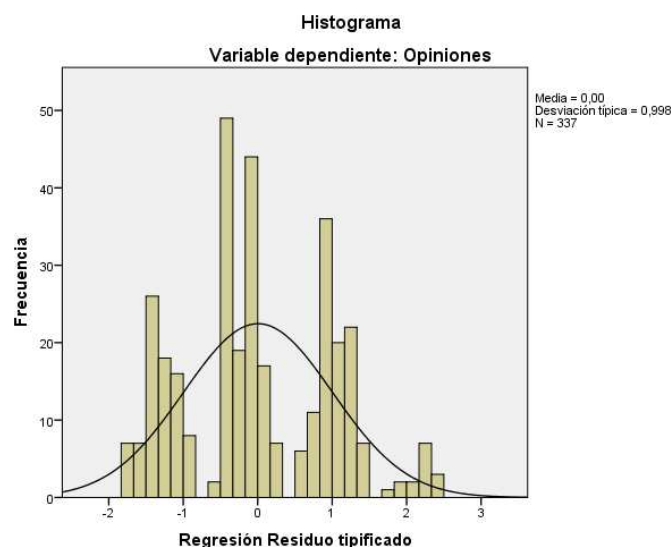
$$\text{Opiniones} = 2,163 - 0,092 (\text{Rendimiento Matemáticas}) + 0,107 (\text{Miedos Escolares})$$

Tabla 7.1.3.16. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
2	,209 ^b	,044	,038	,823

c. Variable dependiente: Opiniones

Gráfico 7.1.3.16. Histograma Opiniones Infantil



➤ **Asertividad**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, permiten contemplar cómo es posible predecir la Asertividad, puesto que está determinada por la variable Curso (su valor negativo), menos la Media de Rendimiento Total, más el Rendimiento en Religión. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras representan el 6,3% de la varianza en cuanto a la Asertividad ($R^2 = 0,063$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor Curso, con el 19,7% ($\beta = 0,197$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

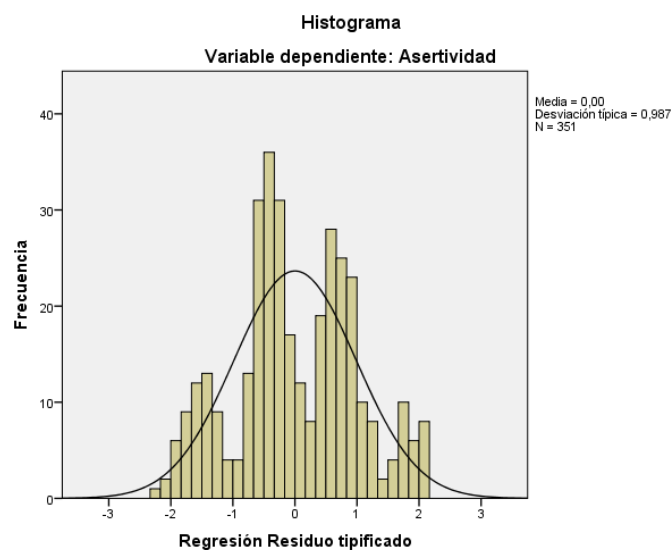
$$\text{Asertividad} = 3,1 - 0,154 (\text{Curso}) - 0,177 (\text{Rendimiento Total}) + 0,147 (\text{Rendimiento Religión})$$

Tabla 7.1.3.17. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
3	,252 ^c	,063	,055	,834

d. Variable dependiente: Asertividad

Gráfico 7.1.3.17. Histograma Asertividad Infantil



➤ Media de Rendimiento Total

Los resultados que a continuación se presentan, que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, manifiestan que en el alumnado de los centros de Primaria de Ceuta, se observa que la variable Media de Rendimiento total está determinada por la variable Inteligencia Emocional Total, menos la variable Curso, menos el Miedo a lo Desconocido, más la variable de Miedo a la Muerte, menos los Miedos Escolares, más el Sexo, más el Autoconcepto, menos la Cultura/Religión. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 42,3% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento total ($R^2 = 0,423$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor de IE Total con el 44,4% ($\beta = 0,444$) de la varianza en cuanto al rendimiento total. Cerca queda el Curso, que refleja el 43,6% ($\beta = 0,436$). La función descrita sería la siguiente:

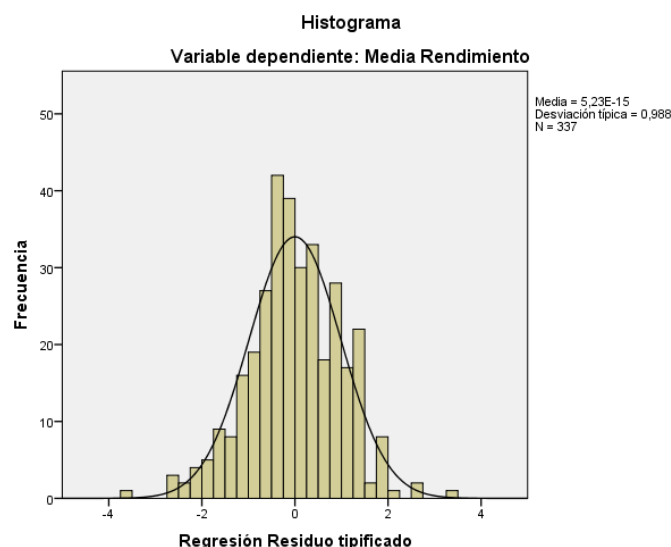
$$\text{Rendimiento total} = 5,346 + 2,255 (\text{IE Total}) - 0,704 (\text{Curso}) - 0,683 (\text{Miedo Desconocido}) + 0,546 (\text{Miedo Muerte}) - 0,339 (\text{Miedos Escolares}) + 0,407 (\text{Sexo}) + 0,605 (\text{Autoconcepto}) - 0,379 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 7.1.3.18. Resumen del modeloⁱ

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
8	,650 ^h	,423	,409	1,32869	1,871

i. Variable dependiente: Media Rendimiento

Gráfico 7.1.3.18. Histograma Media Rendimiento Infantil



➤ Rendimiento en Lengua Castellana

Los resultados que a continuación se presentan, que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, dejan de manifiesto que en el alumnado de los centros de Ceuta, se observa que la variable Rendimiento en Lengua Castellana está determinada por la variable Inteligencia Emocional total, menos la variable Curso, menos el Miedo a lo Desconocido, más el Sexo y el Autoconcepto, menos la variable Cultura/Religión, más el Miedo a la Muerte, menos los Miedos Escolares. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 39,4% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en Lengua castellana ($R^2 = 0,394$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor IE Total con un 38,7% ($\beta = 0,387$) de la varianza en cuanto a la calificación en Lengua castellana. La función descrita sería la siguiente:

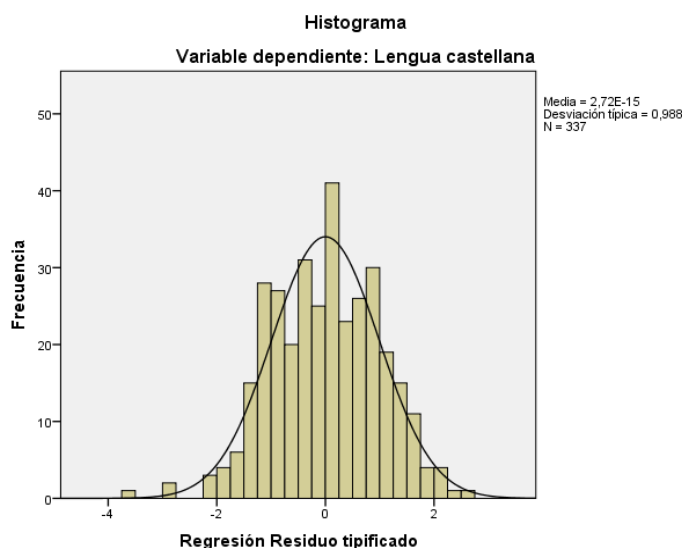
$$\text{Rendimiento Lengua Castellana} = 5,523 + 1,960 (\text{IE Total}) - 0,689 (\text{Curso}) - 0,751 (\text{Miedo Desconocido}) + 0,526 (\text{Sexo}) + 0,874 (\text{Autoconcepto}) - 0,576 (\text{Cultura/Religión}) + 0,616 (\text{Miedo Muerte}) - 0,473 (\text{Miedos Escolares})$$

Tabla 7.1.3.19. Resumen del modeloⁱ

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
8	,627 ^h	,394	,379	1,5273	1,589

i. Variable dependiente: Lengua castellana

Gráfico 7.1.3.19. Histograma Rendimiento en Lengua Castellana Infantil



➤ Rendimiento en Matemáticas

Considerando los resultados que se exponen a continuación, se observa que, en nuestro contexto educativo, la variable Rendimiento en Matemática, queda determinado por la variable Inteligencia Emocional Total, menos las variables Curso, Cultura/Religión y Miedo a lo Desconocido, más el Miedo a la Muerte, menos los Miedos Escolares, más la variable Sexo, quedando el resto de variables excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 34,4% de la varianza en cuanto a la variable rendimiento en Matemáticas ($R^2 = 0,344$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor de Inteligencia Emocional con el 47,6% ($\beta=0.476$) de la varianza en cuanto al rendimiento en esta disciplina. La función descrita sería la siguiente:

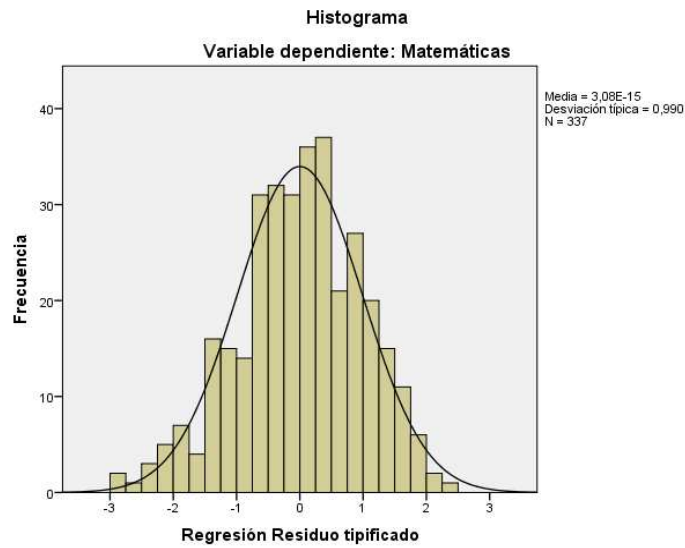
$$\text{Rendimiento Matemáticas} = 5,026 + 2,986 (\text{IE Total}) - 0,793 (\text{Curso}) - 0,421 (\text{Cultura/Religión}) - 0,679 (\text{Miedo Desconocido}) + 0,675 (\text{Miedo Muerte}) - 0,434 (\text{Miedos Escolares}) + 0,475 (\text{Sexo})$$

Tabla 7.1.3.20. Resumen del modelo^h

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
7	,586 ^g	,344	,330	1,7140	1,884

h. Variable dependiente: Matemáticas

Gráfico 7.1.3.20. Histograma Rendimiento en Matemáticas Infantil



➤ Rendimiento en Conocimiento del Medio

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de los centros de nuestra ciudad, se observa la variable Rendimiento en la materia de Conocimiento del Medio viene determinada por la variable Inteligencia Emocional total, menos la variable Curso, menos el Miedo a lo Desconocido, más el Autoconcepto, menos la variables Cultura/Religión, menos la Interacción con personas del Sexo opuesto, más la variables Miedo a la Muerte, menos los Miedos Escolares, más la Disconformidad, más el Autocontrol. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 35% de la varianza en cuanto a la variable rendimiento en Conocimiento del medio ($R^2 = 0,350$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor IE Total que explica el 41,1% de la varianza en cuanto al curso ($\beta=0,411$). La función descrita sería la siguiente:

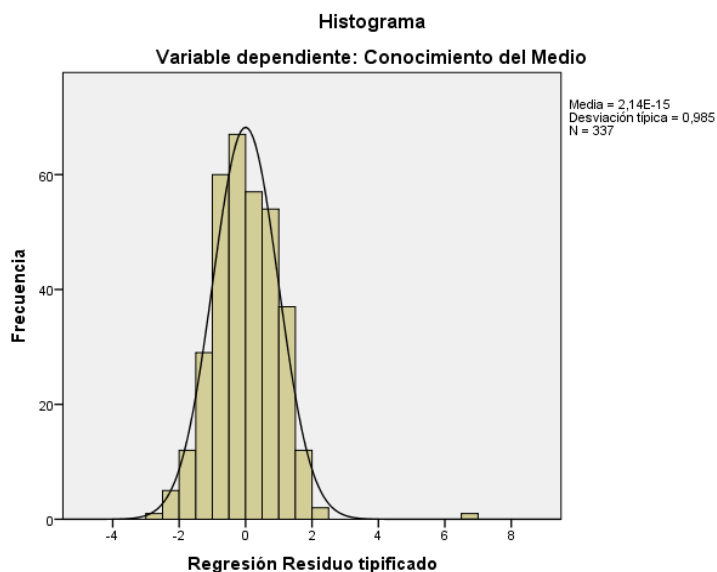
Rendimiento Conocimiento del Medio= 6,813 + 1,793 (IE Total) - 0,814 (Curso) - 0,581 (Miedo Desconocido) + 0,802 (Autoconcepto) -0,617 (Cultura/Religión) - 0,352 (Interacción Sexo Opuesto) + 0,673 (Miedo Muerte) --0,435 (Miedos Escolares) + 0,277 (Disconformidad) + 0,545 (Autocontrol)

Tabla 7.1.3.21. Resumen del modelo^k

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
10	,591 ^j	,350	,330	1,7687	1,920

k. Variable dependiente: Conocimiento del Medio

Gráfico 7.1.3.21. Histograma Rendimiento en Conocimiento del Medio



➤ Rendimiento en Inglés

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, reflejan que en el alumnado de los centros de Primaria de Ceuta, se observa que la variable Rendimiento en Inglés queda determinada por la variable Autoconcepto, menos el Curso, más la Inteligencia Emocional total, menos el Miedo a lo Desconocido, más el Miedo a la Muerte, menos el Centro. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 27,1% de la varianza en cuanto a la variable rendimiento en la asignatura de Inglés ($R^2 = 0,271$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor de Media de Autoconcepto, con el 37,7% ($\beta=0.377$) de la varianza en cuanto al rendimiento en Inglés. La función descrita sería la siguiente:

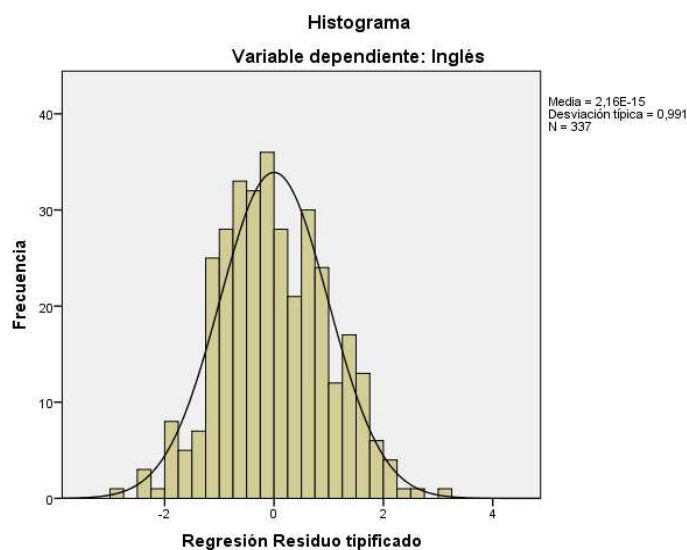
$$\text{Rendimiento Inglés} = 5,112 + 0,653 (\text{Autoconcepto}) - 0,694 (\text{Curso}) + 2,398 (\text{IE Total}) - 0,820 (\text{Miedo Desconocido}) + 0,489 (\text{Miedo Muerte}) - 0,254 (\text{Centro})$$

Tabla 7.1.3.22. Resumen del modelo^g

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
6	,521 ^f	,271	,258	1,8311	1,809

g. Variable dependiente: Inglés

Gráfico 7.1.3.22. Histograma Rendimiento en Inglés Infantil



➤ Rendimiento en Religión

Los resultados que se presentan a continuación, complementados por una tabla y un gráfico, muestran que en el alumnado de Primaria en Ceuta la variable Rendimiento en la disciplina de Religión queda determinada por la variable Inteligencia Emocional total, menos la variable Curso, menos la Cultura/Religión, menos las puntuaciones en Empatía, menos el Miedo a lo Desconocido, más la variable Sexo, más los totales en la categoría de Autocontrol. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 28,6% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en Religión ($R^2 = 0,286$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor de Inteligencia Emocional con el 52,5% ($\beta=0.525$) de la varianza en cuanto a la nota en religión. La función descrita será la siguiente:

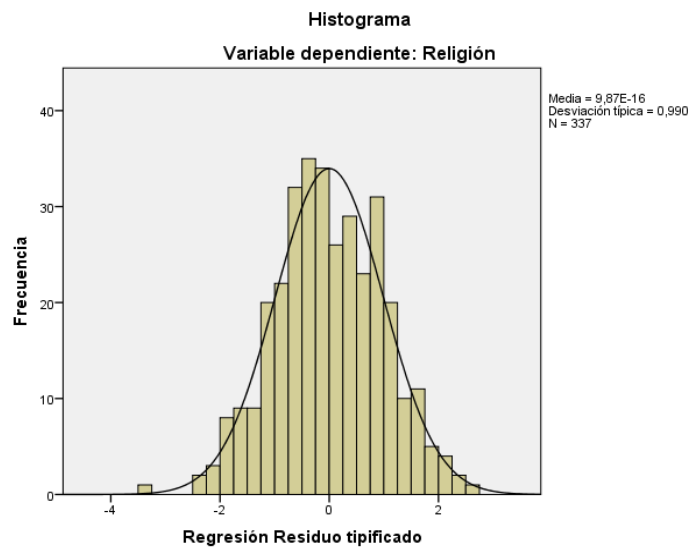
$$\text{Rendimiento Religión} = 6,016 + 2,956 (\text{IE Total}) - 0,547 (\text{Curso}) - 0,528 (\text{Cultura/Religión}) - 0,444 (\text{Empatía}) - 0,5 (\text{Miedo Desconocido}) + 0,494 (\text{Sexo}) + 0,494 (\text{Autocontrol})$$

Tabla 7.1.3.23. Resumen del modelo^h

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
7	,535 ^g	,286	,271	1,6070	1,728

h. Variable dependiente: Religión

Gráfico 7.1.3.23. Histograma Rendimiento en Religión Infantil



7.1.4. Análisis Inferencial

7.1.4.1. Centro

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el centro y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de estar en un determinado centro (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,002$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,037$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), la Motivación ($p=0,002$), la Empatía ($p=0,000$), el Autocontrol ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,000$), las Opiniones ($p=0,038$), la expresión de Enfado ($p=0,018$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,000$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,001$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,000$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable centro: Conocimiento de sí mismos ($p=0,789$), la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,138$), la realización de Peticiones ($p=0,162$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,051$), la Asertividad ($p=0,079$) y las Habilidades Sociales Totales ($p=0,122$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, llevamos a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así procedimos a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variables centro como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera y, en general, volvemos a encontrar diferencias estadísticamente significativas en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), la Motivación ($p=0,001$), la Empatía ($p=0,000$), el Autocontrol ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,000$), la expresión de Enfado ($p=0,002$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,000$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,000$). Junto a estas variables, en las que había diferencias estadísticamente significativas según la prueba empleada en el apartado anterior, se encontró también diferencias significativas en cuanto al Estatus socio-económico y cultural, la Cultura/Religión y el Curso, la media del total de Miedo y de la IE (todas ellas con $p=0,000$) introducidas en este caso. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se obtuvo también significación estadística en la Interacción con el sexo opuesto ($p=0,032$) que había sido eliminada en el caso anterior. Por otra parte, ocurrió exactamente lo contrario en el caso de las variables Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,335$), Opiniones ($p=0,062$) y el Rendimiento en Inglés ($p=0,228$) que fueron desechadas en este contraste, a pesar de que había influencia del centro sobre ellas según el anterior. Estas se unen a las que, según el análisis anterior, no fueron significativas, a saber: Conocimiento de sí mismos ($p=0,32$), la realización de Peticiones ($p=0,495$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,160$), la Asertividad ($p=0,12$) y las Habilidades Sociales Totales ($p=0,63$), junto con la media de éstas, que también se añadió en este contraste.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor centro (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del centro de pertenencia), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para

ello, hemos procedido a hacer una prueba post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas a través del ANOVA. En este caso, con respecto al Miedo Total (Media y sumatorio) se encontraron diferencias significativas entre el centro Verde y el resto y entre el Rojo y el Azul. En cuanto a los factores que lo conforman, para el Miedo a lo Desconocido existen diferencias entre el centro Verde y el resto, entre el Rojo y el Azul y entre el Morado y el Azul, para el Miedo a la Muerte entre el Verde y el Azul y el Morado, para el Miedo a los Animales las diferencias estadísticamente significativas se encontraron entre el Azul y el resto y para los Miedos Escolares entre el centro Verde y el resto de grupos y el Rojo y el resto de grupos. Para ver las diferencias, descritas de manera resumida se ofrece un cuadro en el que aparecen recogidas las medias así como los resultados de la prueba ANOVA, lo que permite identificar claramente el sentido de las diferencias estadísticamente significativas encontradas dentro de la variable Miedo.

Cuadro 7.1.4.1.1. ANOVA Miedo por Centro Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P
Centro						
Miedo Total	137	0	Verde	146.97	.746	19.744 .000
	87	0	Rojo	132.56	.712	
	81	0	Morado	121.23	.709	
	84	15	Azul	107.23	.809	
Miedo Desconocido	137	0	Verde	51.02	.998	28.595 .000
	87	0	Rojo	37.41	.709	
	81	0	Morado	36.26	.724	
	84	15	Azul	27.37	.728	
Miedo Muerte	137	0	Verde	60.77	.662	6.922 .000
	87	0	Rojo	58.51	.832	
	81	0	Morado	52.88	.900	
	84	15	Azul	52.71	.919	
Miedo Animales	137	0	Verde	19.63	.952	12.044 .000
	87	0	Rojo	19.55	.881	
	81	0	Morado	17.19	1.016	
	84	15	Azul	13.95	1.099	
Miedo Crítica	137	0	Verde	7.04	.897	1.134 .335
	87	0	Rojo	7.08	.731	
	81	0	Morado	7.67	.791	
	84	15	Azul	6.57	.719	
Miedos Escolares	137	0	Verde	2.54	.883	16.003 .000
	87	0	Rojo	2.87	.860	
	81	0	Morado	2.25	.916	

	84	15	Azul	2.12	.813		
--	----	----	------	------	------	--	--

Continuando con la IE Total (y su media), se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el centro Morado y el Verde y el Rojo y entre el Azul y el Rojo, para la Motivación entre el Morado y el Verde y el Rojo, para la Empatía entre el Verde y todos los centro y entre el Rojo y el resto, para el Autocontrol las diferencias significativas aparecen entre el centro Verde y el resto, para el Autoconcepto entre el Verde y el Azul y el Morado. Del mismo modo se presenta un cuadro en el que se pueden ver dichas diferencias:

Cuadro 7.1.4.1.2. ANOVA IE por Centro Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P
Centro						
Inteligencia Emocional	95	42	Verde	98.83	.911	8.085 .000
	87	0	Rojo	94.92	.856	
	81	0	Morado	108.51	.786	
	99	0	Azul	105.80	.753	
Motivación	95	42	Verde	29.26	.862	5.513 .001
	87	0	Rojo	35.05	.913	
	81	0	Morado	40.63	.803	
	99	0	Azul	38.06	.804	
Empatía	95	42	Verde	28.52	.628	17.723 .000
	87	0	Rojo	24.29	.979	
	81	0	Morado	28.15	.676	
	99	0	Azul	28.86	.688	
Autocontrol	95	42	Verde	12.79	.883	57.114 .000
	87	0	Rojo	4.56	.543	
	81	0	Morado	6.03	.615	
	99	0	Azul	4.94	.507	
Autoconcepto	95	42	Verde	12.06	.779	7.254 .000
	87	0	Rojo	15.26	.643	
	81	0	Morado	16.81	.799	
	99	0	Azul	17.90	.852	
Conocimiento de sí mismo	95	42	Verde	16.20	.723	1.172 .320
	87	0	Rojo	15.77	.693	
	81	0	Morado	16.89	.707	
	99	0	Azul	16.03	.698	
Habilidades Sociales	95	42	Verde	79.60	.709	2.452 .063
	87	0	Rojo	82.06	.686	
	81	0	Morado	77.91	.608	
	99	0	Azul	77.56	.611	

Por otra parte tenemos la Interacción con personas del sexo opuesto, en la que se encuentran diferencias entre el centro Rojo y el Azul y la expresión de Enfado en la que existen diferencias entre el centro Rojo y el resto de centros. Se puede ver resumido, junto con las medias, que muestran el sentido de las diferencias:

Cuadro 7.1.4.1.3. ANOVA HHSS por Centro Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P
Centro						
Interacción Sexo opuesto	163	0	Verde	7.02	1.022	2.964 .032
	164	1	Rojo	7.28	.945	
	118	0	Morado	6.63	.997	
	112	0	Azul	6.16	.951	
Enfado	163	0	Verde	19.29	.832	5.032 .002
	164	1	Rojo	21.11	.828	
	118	0	Morado	18.65	.749	
	112	0	Azul	18.99	.753	
Peticiones	163	0	Verde	19.51	.860	.799 .495
	164	1	Rojo	18.99	.805	
	118	0	Morado	18.95	.714	
	112	0	Azul	19.71	.670	
Opiniones	163	0	Verde	12.02	.838	2.471 .062
	164	1	Rojo	12.79	.918	
	118	0	Morado	11.64	.731	
	112	0	Azul	11.47	.795	
Disconformidad	163	0	Verde	10.21	.828	1.732 .160
	164	1	Rojo	9.33	.970	
	118	0	Morado	9.59	.884	
	112	0	Azul	9.34	.986	
Asertividad	163	0	Verde	11.54	.921	1.957 .120
	164	1	Rojo	12.55	.887	
	118	0	Morado	12.44	.820	
	112	0	Azul	11.88	.773	

Posteriormente, aparece la variable Rendimiento. En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la Media de Rendimiento Total, concretamente entre el centro Azul y el resto y el Verde y el Rojo, para el Rendimiento en Lengua Castellana fueron entre el Azul y el resto y el Verde y el Rojo, para el Rendimiento en Matemáticas entre el Azul y el resto, para el Rendimiento en Conocimiento del Medio entre el Azul y el resto y entre el Rojo y el resto y para el Rendimiento en Religión entre el Azul y el Verde y el Rojo. Finalmente, tenemos las

variables sociodemográficas. En este caso, para el Estatus socio-económico y cultural se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos, para la Cultura/Religión entre el Azul y el resto y entre el Morado y el Verde y el Rojo y para el Curso entre el Verde y el resto. En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. A través de este análisis detallado, se ha podido determinar qué diferencias, de las comentadas en el apartado de estadística descriptiva, son significativas y cuáles no. Por tanto, el tipo de diferencias se encuentra explicado en el mencionado apartado. El cuadro que aparece a continuación nos da una perspectiva detallada de estas diferencias, así como los descartes dentro de esta variable (Rendimiento):

Cuadro 7.1.4.1.4. ANOVA Rendimiento por Centro Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P
Centro						
Rendimiento Total	137	0	Verde	6.5217	8.54650	11.731 .000
	87	0	Rojo	5.8506	7.55325	
	73	8	Morado	6.2219	8.64510	
	98	1	Azul	7.2576	8.40295	
Rendimiento Lengua Castellana	137	0	Verde	6.526	1.2280	21.821 .000
	87	0	Rojo	5.310	1.2950	
	73	8	Morado	5.986	1.4430	
	98	1	Azul	7.410	1.2396	
Rendimiento Matemáticas	137	0	Verde	6.147	1.3240	9.624 .000
	87	0	Rojo	5.908	1.2197	
	73	8	Morado	5.877	1.4439	
	98	1	Azul	7.235	1.2943	
Rendimiento Conocimiento del Medio	137	0	Verde	6.855	1.2990	21.518 .000
	87	0	Rojo	5.310	1.1424	
	73	8	Morado	6.219	1.4656	
	98	1	Azul	7.587	1.2733	
Rendimiento Inglés	137	0	Verde	6.336	1.5424	1.450 .228
	87	0	Rojo	5.931	1.3335	
	73	8	Morado	5.822	1.4386	
	98	1	Azul	6.301	1.3392	
Rendimiento Religión	137	0	Verde	6.745	1.3067	6.391 .000
	87	0	Rojo	6.793	1.0994	
	73	8	Morado	7.205	1.1901	
	98	1	Azul	7.755	1.1697	

- **Discusión**

Comenzamos contemplando las diferencias en el miedo, en función del centro (que está vinculado al estatus socioeconómico y cultural de cada). En este caso, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todos los factores desencadenantes del miedo, exceptuando el Miedo a la Crítica y al Engaño. Así pues, sí aparecieron diferencias significativas en el Miedo a lo Desconocido, el Miedo a la Muerte, el Miedo a los Animales y al Peligro y ante los Miedos Escolares. Por otro lado, entre los factores en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, las puntuaciones más altas de miedo se recogen en el centro Verde, excepto para el factor de miedos escolares, que corresponden al Rojo. En el caso de los niveles menores sí corresponden por completo al centro Azul. Así pues, se puede decir que este es otro factor a tener en cuenta (influye a pesar de lo que se consideró). En este sentido, se remarca la vinculación directa entre el nivel socioeconómico y cultural y el centro (en esta población se utilizó el estatus del contexto en el que se encontraba enmarcado el centro, lo que lo unifica con la variable Estatus). En este sentido, se sigue la línea de trabajos como los de Ollendick *et al.* (1989), McCathie y Spence, (1991) y Burnham, Hooper y Ogorchock, (2011). Esta relación también se cumple para el miedo total. Por otro lado, el factor que desencadena miedos más intensos vuelve a ser el miedo a la muerte en todos los grupos. El segundo vuelve a ser el miedo a los animales para todos los grupos, el tercero los miedos escolares y el cuarto el miedo a lo desconocido. Esto se cumple en todos los centros, lo que hace que desde el punto de vista de los tipos no haya variación, tal y como se puede observar en los estudios siguientes: Ollendick *et al.* (1989), McCathie y Spence (1991), Burnham, Hooper y Ogorchock (2011), Ascencio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán y Vázquez (2012), Ollendick, Yule, y Ollier *et al.* (1991), Sandín, Chorot, Valiente, y Santed (1998), Ollendick *et al.* (1989) y Ascencio *et al.* (2012).

A continuación, vemos el comportamiento de la IE en función del estatus socioeconómico y cultural. Igual que en el caso anterior, a pesar de lo que en un principio pensamos (no se encontrarían diferencias en la IE ni en los factores que la integran en función del estatus) podemos comprobar cómo existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a algunos de los factores que forman parte de la IE si tenemos en cuenta el centro. De manera específica, aparecen diferencias en cuanto a la Motivación, la Empatía, el Autocontrol y el Autoconcepto (todos los factores con excepción del Conocimiento de sí mismos y las HHSS, si las consideramos como

pertenecientes a esta categoría). Por tanto, en este sentido, se puede considerar que el centro (de nuevo se incide en su vinculación con el estatus socioeconómico y cultural) influye como factor determinante en las subcategorías que conforman la IE. Con respecto al Conocimiento de sí mismos y las HHSS no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos. El Conocimiento de sí mismos constituye la segunda categoría por resultados superiores para todos los centros, sin embargo existe más dispersión para la siguiente. Así para el centro Verde y Azul es la Motivación, mientras que para los grupos Rojo y Morado es el autoconcepto. Esto, como se ha dicho, va en sentido opuesto a nuestra hipótesis (puesto que consideramos que, en principio no habría diferencias en función de esta variable), debido a que no contamos con experiencias previas en las que se contemplaran los niveles y tipos de IE en función del estatus.

Finalmente, vemos el comportamiento del Rendimiento en función del centro (que queda vinculado al estatus). Igual que en el caso anterior, a pesar de lo que en un principio pensamos (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Global ni en las materias que lo integran en función del centro) podemos comprobar cómo existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a algunas materias y también en cuanto al Rendimiento Global. De manera concreta, aparecen diferencias en cuanto al Rendimiento Global, en Lengua Castellana, en Matemáticas, en Conocimiento del Medio y en Religión. Los resultados más altos aparecen en el centro Azul para todas las materias, excepto en Religión, en la que el Morado es el que más éxito alcanza. Sin embargo, el segundo puesto no se distribuye de manera uniforme, ya que mientras que para las materias de Lengua Matemáticas lo ocupa el centro Verde, para el Conocimiento y el Inglés lo ocupan el Morado y el Azul respectivamente. El centro Rojo. Considerando, de nuevo, su vinculación con el estatus, se puede considerar que el estatus socioeconómico (dependiente del centro) influye en el nivel de rendimiento.

7.1.4.2. Curso

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el curso (edad) y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de pertenecer a un determinado curso -tener una determinada edad- (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,000$), el

Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), la Motivación ($p=0,000$), la Empatía ($p=0,000$), el Autocontrol ($p=0,003$), el Autoconcepto ($p=0,000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,004$), la realización de Peticiones ($p=0,027$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,000$), la Asertividad ($p=0,009$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,011$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,022$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,014$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,000$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable curso: la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,069$), la expresión de Enfado ($p=0,172$), las Opiniones ($p=0,635$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,739$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,163$) y el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,087$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, llevamos a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variables curso como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera y, en general, volvemos a encontrar diferencias estadísticamente significativas en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), la Motivación ($p=0,000$), la Empatía ($p=0,000$), el Autocontrol ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,000$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,013$), la Asertividad ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,037$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,016$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,019$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,000$). Junto a estas variables, en las que había diferencias estadísticamente significativas según la prueba empleada en el apartado anterior, se encontró también diferencias estadísticamente significativas en cuanto al Centro, el Estatus socio-económico y cultural, la Cultura/Religión y el Curso, la media del total de Miedo y de la IE (todas ellas con $p=0,000$) introducidas en este caso. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se obtuvo también significación estadística en la Interacción con el sexo opuesto ($p=0,022$) que había sido eliminada en el caso anterior. Por otra parte, ocurrió exactamente lo contrario en el caso de la variable realización de Peticiones ($p=0,067$). Estas se unen a las que,

según el análisis anterior, no fueron significativas, que son: la expresión de Enfado ($p=0,238$), las Opiniones ($p=0,703$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,276$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,78$) y el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,14$). Tampoco se obtuvo significación en la variable Sexo ($p=0,928$) que fue introducida en este segundo análisis. Todo ello queda reflejado a través de la siguiente tabla:

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor curso - edad- (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del curso al que pertenece y, por ello, la edad que tiene), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para ello, hemos procedido a hacer una prueba post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. En este caso, con respecto al Miedo Total (Media y sumatorio) se encontraron diferencias significativas entre el primer curso el resto y entre el segundo y el resto excepto el quinto. En cuanto a los factores que lo conforman, para el Miedo a lo Desconocido existen diferencias entre primero y el resto excepto segundo y el segundo y el resto salvo el primero, para el Miedo a la Muerte entre el primero y todos menos el segundo curso, para el Miedo a los Animales las diferencias estadísticamente significativas se encontraron entre el primer curso y el resto, para el Miedo al Engaño y a la Crítica entre el segundo y el resto de cursos y para los Miedos Escolares entre el primero y el resto menos segundo y el tercero y el quinto. El cuadro que aparece a continuación permite ver la dirección de esas diferencias significativas, así como los cálculos de las pruebas ANOVAs realizadas para la variable Miedo:

Cuadro 7.1.4.2.1. ANOVA Miedo por Curso Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P
Curso						
Miedo Total	22	15	1º Primaria	201.14	.351	19.906 .0000
	21	0	2º Primaria	153.43	.436	
	77	0	3º Primaria	123.97	.695	
	99	0	4º Primaria	122.03	.774	
	81	0	5º Primaria	128.81	.774	
	89	0	6º Primaria	121.20	.783	

Miedo Desconocido	22	15	1º Primaria	82.59	.395	48.141	.0000
	21	0	2º Primaria	69.24	.598		
	77	0	3º Primaria	38.86	.640		
	99	0	4º Primaria	35.07	.742		
	81	0	5º Primaria	35.30	.773		
	89	0	6º Primaria	32.44	.887		
Miedo Muerte	22	15	1º Primaria	70.64	.294	5.500	.0000
	21	0	2º Primaria	57.48	.512		
	77	0	3º Primaria	52.90	.869		
	99	0	4º Primaria	54.34	.946		
	81	0	5º Primaria	59.56	.726		
	89	0	6º Primaria	57.17	.810		
Miedo Animales	22	15	1º Primaria	27.14	.468	8.479	.0000
	21	0	2º Primaria	15.19	.981		
	77	0	3º Primaria	18.31	.891		
	99	0	4º Primaria	16.78	1.055		
	81	0	5º Primaria	18.32	1.022		
	89	0	6º Primaria	16.66	1.042		
Miedo Crítica	22	15	1º Primaria	9.32	1.141	9.411	.0000
	21	0	2º Primaria	2.33	.436		
	77	0	3º Primaria	7.10	.707		
	99	0	4º Primaria	7.68	.718		
	81	0	5º Primaria	7.15	.740		
	89	0	6º Primaria	6.90	.859		
Miedo Escuela	22	15	1º Primaria	11.45	.703	6.561	.0000
	21	0	2º Primaria	9.19	.658		
	77	0	3º Primaria	6.81	.937		
	99	0	4º Primaria	8.16	.892		
	81	0	5º Primaria	8.49	.921		
	89	0	6º Primaria	8.03	.854		

Continuando con la IE Total (y su media), se encontraron diferencias significativas entre sexto y el resto de cursos y entre el tercero y el quinto, para la Motivación entre el sexto y el resto y entre el quinto y el tercero, para la Empatía entre tercero y quinto y sexto y entre cuarto y quinto y sexto, para el Autocontrol las diferencias significativas aparecen entre cuarto y sexto, para el Conocimiento de sí mismos entre el primero y el resto excepto tercero, entre tercero y sexto, para el Autoconcepto entre sexto y el resto de cursos y entre tercero y quinto. Las diferencias se pueden ver en el siguiente cuadro.

Cuadro 7.1.4.2. ANOVA IE por Curso Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Curso							
Inteligencia Emocional	26	11	1º Primaria	91.78	.676	32.836	.0000
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	89.14	.764		
	99	0	4º Primaria	95.71	.787		
	81	0	5º Primaria	105.74	.710		
	89	0	6º Primaria	118.32	.715		
Motivación	26	11	1º Primaria	27.65	.834	18.314	.0000
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	26.09	.802		
	99	0	4º Primaria	28.41	.861		
	81	0	5º Primaria	30.97	.803		
	89	0	6º Primaria	37.73	.674		
Empatía	26	11	1º Primaria	26.21	.640	10.226	.0000
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	22.97	.924		
	99	0	4º Primaria	24.21	.839		
	81	0	5º Primaria	27.41	.633		
	89	0	6º Primaria	28.04	.612		
Autocontrol	26	11	1º Primaria	6.35	.507	6.044	.0001
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	7.37	.714		
	99	0	4º Primaria	6.60	.541		
	81	0	5º Primaria	8.37	.888		
	89	0	6º Primaria	9.44	.942		
Autoconcepto	26	11	1º Primaria	12.11	.594	13.787	.0000
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	12.15	.764		
	99	0	4º Primaria	13.94	.733		
	81	0	5º Primaria	14.68	.772		
	89	0	6º Primaria	16.92	.738		
Conocimiento de sí mismo	26	11	1º Primaria	12.61	.799	6.884	.0000
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	15.68	.681		
	99	0	4º Primaria	15.98	.714		
	81	0	5º Primaria	17.33	.715		
	89	0	6º Primaria	17.42	.607		
Habilidades Sociales	26	11	1º Primaria	82.87	.561		
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	78.95	.647		

	99	0	4º Primaria	80.96	.665	1.284	.276
	81	0	5º Primaria	77.42	.653		
	89	0	6º Primaria	78.67	.681		

En cuanto a los subfactores que forman parte de las HHSS, hay que considerar la Interacción con personas del sexo opuesto, en la que se encuentran diferencias entre quinto y primero y cuarto, la manifestación de Disconformidad entre cuarto y quinto y la Asertividad entre primero y quinto y sexto y entre quinto y tercero. A través de este análisis detallado, se ha podido determinar qué diferencias, de las comentadas en el apartado de estadística descriptiva, son significativas y cuáles no. Por tanto, el tipo de diferencias se encuentra explicado en el mencionado apartado. En el cuadro que se presenta a continuación se presentan los subfactores que integran la categoría Habilidades Sociales, que aparecen detallados con los cálculos ANOVA realizados en cada caso:

Cuadro 7.1.4.2.3. ANOVA HHSS por Curso Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Curso							
Interacción Sexo opuesto	26	11	1º Primaria	7.87	1.125	2.903	.022
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	7.06	.908		
	99	0	4º Primaria	7.06	1.040		
	81	0	5º Primaria	5.96	.891		
	89	0	6º Primaria	6.70	1.003		
Enfado	26	11	1º Primaria	20.67	.816	1.388	.238
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	19.17	.732		
	99	0	4º Primaria	18.78	.752		
	81	0	5º Primaria	20.00	.880		
	89	0	6º Primaria	19.96	.811		
Peticiones	26	11	1º Primaria	18.67	.676	2.217	.067
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	18.65	.773		
	99	0	4º Primaria	20.26	.757		
	81	0	5º Primaria	19.31	.837		
	89	0	6º Primaria	18.94	.698		
Opiniones	26	11	1º Primaria	11.73	.743	.544	.703
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	11.78	.811		
	99	0	4º Primaria	12.24	.907		

	81	0	5º Primaria	12.25	.746		
	89	0	6º Primaria	11.63	.858		
Disconformidad	26	11	1º Primaria	9.60	.884	3.204	.013
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	9.44	.683		
	99	0	4º Primaria	10.41	1.068		
	81	0	5º Primaria	8.83	.922		
	89	0	6º Primaria	9.63	.894		
Asertividad	26	11	1º Primaria	14.33	.655	5.241	.000
	21	21	2º Primaria	--			
	77	0	3º Primaria	12.84	.880		
	99	0	4º Primaria	12.20	.884		
	81	0	5º Primaria	11.07	.743		
	89	0	6º Primaria	11.82	.836		

Posteriormente, tenemos la variable Rendimiento. En este sentido, encontramos diferencias significativas en el Rendimiento en Lengua Castellana entre primero y quinto, para el Rendimiento en Conocimiento del Medio entre el primero y el sexto, para el Rendimiento en Inglés entre el primero y el cuarto y para el Rendimiento en Religión entre primero y el resto excepto tercero. En el cuadro siguiente se pueden contemplar los cálculos de la prueba ANOVA así como las medias de cada grupo. Además, se consideran las variables sociodemográficas. En este caso, para el Centro entre el segundo curso y el resto, para el Estatus socio-económico y cultural se encontraron diferencias significativas entre segundo y el resto y entre tercero y cuarto y sexto, para la Cultura/Religión entre segundo y el resto excepto tercero y entre tercero y cuarto y quinto.

Cuadro 7.1.4.2.4. ANOVA Rendimiento por Curso Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Curso							
Rendimiento Total	37	0	1º Primaria	6.9324	8.08639	1.998	.078
	21	0	2º Primaria	6.0857	10.36615		
	77	7	3º Primaria	6.8286	9.42245		
	99	0	4º Primaria	6.6189	8.53563		
	81	1	5º Primaria	6.2775	8.32640		
	89	0	6º Primaria	6.2289	8.00334		
Rendimiento Lengua Castellana	37	0	1º Primaria	6.919	1.4062	2.390	.037
	21	0	2º Primaria	6.238	1.5166		
	77	7	3º Primaria	6.614	1.2970		
	99	0	4º Primaria	6.612	1.3944		

	81	1	5º Primaria	5.850	1.2548		
	89	0	6º Primaria	6.213	1.4295		
Rendimiento Matemáticas	37	0	1º Primaria	6.541	1.1403	1.672	.140
	21	0	2º Primaria	6.524	1.3749		
	77	7	3º Primaria	6.829	1.3672		
	99	0	4º Primaria	6.265	1.4024		
	81	1	5º Primaria	6.175	1.4133		
	89	0	6º Primaria	5.943	1.3065		
Rendimiento Conocimiento del Medio	37	0	1º Primaria	7.324	1.1937	2.823	.016
	21	0	2º Primaria	6.095	1.6213		
	77	7	3º Primaria	6.957	1.4248		
	99	0	4º Primaria	6.728	1.3540		
	81	1	5º Primaria	6.425	1.4032		
	89	0	6º Primaria	6.051	1.3859		
Rendimiento Inglés	37	0	1º Primaria	5.622	1.0696	2.748	.019
	21	0	2º Primaria	5.381	1.5275		
	77	7	3º Primaria	6.371	1.4055		
	99	0	4º Primaria	6.662	1.5091		
	81	1	5º Primaria	5.988	1.3802		
	89	0	6º Primaria	5.920	1.4503		
Rendimiento Religión	37	0	1º Primaria	8.257	.9170	4.606	.000
	21	0	2º Primaria	6.190	1.3749		
	77	7	3º Primaria	7.371	1.3247		
	99	0	4º Primaria	6.828	1.1501		
	81	1	5º Primaria	6.950	1.2169		
	89	0	6º Primaria	7.017	1.1828		

- **Discusión**

Continuamos con el miedo en función de la edad (que en nuestro caso coincide con el nivel educativo al que el sujeto pertenece). En este caso, la edad es un factor que nos permite recoger diferencias, estadísticamente significativas. En todos los factores (Miedo a lo Desconocido, el Miedo a la Muerte, el Miedo a los Animales y al Peligro, el Miedo al Engaño y a la Crítica y los Miedos Escolares) los niños de menor edad (pertenecientes al primer curso de primaria con entre 6 y 7 años) reflejan los resultados de mayor incidencia de miedo y diferencias significativas con el resto de grupos (excepto con respecto a segundo curso para los miedos a lo desconocido y la muerte) en todos los factores excepto en el caso del miedo a la crítica (en las que sólo había diferencias con segundo curso). A partir de este primer curso, el segundo (de entre 7 y 8 años) es el que registra resultados más altos de miedo en tres de los cinco factores

(desconocido, muerte y escolares) lo que lo convierte en la segunda opción por nivel de miedos. A partir de este punto, no se registran diferencias significativas entre el resto de grupos (más que las encontradas entre el tercero y el quinto en miedos escolares, superiores en quinto curso). Así pues, parece claro que (tal y como se hipotetizó) la edad es un factor determinante en la incidencia de miedos específicos (factores) en las que aparecen diferencias entre los niños menores (de primero y segundo) y el resto de grupos (tercero, cuarto, quinto y sexto) y que son los primeros los que reflejan mayores niveles de miedo. Por otro lado, podemos concluir lo mismo en el caso del miedo total, en el que los menores registran niveles más altos de miedo, que el resto de grupos. Resulta importante comentar que el orden registrado, por nivel de miedo, fue descendente, a pesar de que a partir de tercero no se registren diferencias significativas. En cualquier caso, la edad parece afectar, siendo los más pequeños los que registran miedos más altos. Resultados similares se obtuvieron en los estudios realizados por Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, (2003), Dong, Yang, y Ollendick, (1994), Gullone y King, (1993 y 1997), Ollendick, King y Frary, (1989), Shore y Rapport, (1998), Burnham y Gullone, (1997) y McCathie y Spence, (1991). Por otro lado, con respecto al tipo de factores desencadenantes del miedo, se encontraron grandes similitudes en cuanto al primer factor desencadenante de miedo, así como en el que desencadena niveles menores. En todos los cursos fue el miedo a la muerte el que generó mayores puntuaciones de miedo. El último, también en todos los casos fue el de miedo a la crítica y al engaño. Estos resultados coinciden con los ya mencionados de Valiente et al. (2003), Ollendick *et al.*, (1989), Ollendick, Yule, y Ollier (1991), McCathie y Spence, (1991), Gullone y King, (1993), Burnham y Gullone, (1997) y Sandín, Chorot, Valiente, y Santed, (1998). Parece claro que los estímulos que desencadenan mayores y menores niveles de miedo son los mismos en todas las edades. Sin embargo, en el resto sí que aparecen diferencias, debido a que en el primer ciclo (primero y segundo) el segundo factor que genera más miedo, por detrás de la muerte, es el miedo a lo desconocido, mientras que, a partir de tercero el segundo puesto lo ocupa el miedo a los animales. Por esto, podemos decir que, algunos miedos varían en incidencia con el paso del tiempo (como aparece en Pearce, 1995; Sandín, 1997 y en Valles Arángida, 1991).

En segundo lugar, continuamos con la IE en función de la edad (curso). Antes de comenzar, resulta crucial indicar que, a pesar de recoger la información, debido a las dificultades para ello, que hicieron necesario llevar a cabo un seguimiento más exhaustivo, no contaremos con los datos relativos al primer nivel (cosa que ya se ha

comentado en el apartado de resultados). En este caso, la edad es un factor determinante que nos permite recoger diferencias estadísticamente significativas. Las diferencias aparecen tanto en el nivel general de IE mostrado (puntuaciones generales) como en los factores que la conforman (tipos), exceptuando el apartado de las HHSS. En todos los factores en los que se encontraron diferencias significativas (Motivación, Empatía, Autocontrol, Autoconcepto, y Conocimiento de sí mismos) el alumnado que obtuvo puntuaciones superiores es el que correspondía al sexto curso de Educación Primaria (los mayores). Del mismo modo, los resultados inferiores fueron los reflejados por los alumnos y alumnas de tercer curso (los más pequeños que contestaron de manera idéntica a la mayoría). Así pues, ya sea curso a curso o por ciclos, aparecen niveles significativamente superiores en función de la edad del sujeto, siendo superiores en el resultado en IE en cuanto mayores sean. Esto no se cumple en el caso de las HHSS (puntuaciones totales), a pesar de que sí se registran algunas diferencias entre algunos subfactores que las constituyen (Interacción con personas del sexo opuesto, Disconformidad y Asertividad). En todos los casos, la Empatía constituye el factor en el que todos los grupos tienen más éxito, del mismo modo que es el Autocontrol en el que reflejan peores resultados. Por otra parte, con respecto al segundo factor, por resultados superiores, existen diferencias entre el alumnado del segundo y del tercer ciclo, ya que, en el caso de los primeros el Conocimiento de sí mismos constituye este segundo puesto, en el caso de los pertenecientes al tercer ciclo es en Motivación donde aparecen resultados mejores, muy de cerca del factor en el que destaca el primer grupo de alumnos y alumnas. En este caso, los resultados respaldan nuestra hipótesis, dado que a medida que ascendemos en edad (y vamos avanzando en el desarrollo emocional del sujeto) tenemos una mayor IE, tanto de manera general, como en los factores que la integran. Por otra parte, no encontramos estudios en los que apoyar los resultados reflejados.

Terminamos este apartado con el Rendimiento Académico en función de la edad (curso). En este caso, a pesar de que en principio consideramos lo contrario (no habría diferencia en el Rendimiento Académico en función de la edad-curso) aparecieron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento en la mayoría de las materias (Lengua, Conocimiento del Medio, Inglés y Religión), aunque no se obtuvieron en el Rendimiento Global. Además resulta importante puntualizar estos resultados, ya que en la mayoría de los casos se obtuvieron diferencias sólo entre dos cursos. Así, en el caso de la Lengua Castellana las diferencias significativas se encontraron entre el primer y el

quinto curso, registrándose un rendimiento superior en el primero. Lo mismo, pero en lugar del quinto el sexto curso ocurre en el caso del Conocimiento del Medio, volviendo a ser superior en el caso de los alumnos más pequeños. En el caso de la asignatura de Inglés las diferencias vuelven a aparecer entre el primer curso y el cuarto. Sin embargo, el nivel superior aparece en este caso, en el alumnado de edad superior. Finalmente en Religión aparecen diferencias significativas entre el primer curso y el resto, siendo el alumnado de primero el que refleja un rendimiento mayor. Las notas superiores, en todos los cursos corresponden con la materia de Religión, excepto para el segundo que presenta mejores resultados en Lengua Castellana. En el caso de la asignatura que reporta menos resultados la tenemos, de manera general en Inglés. Sin embargo, en el caso del cuarto curso no corresponde con esta materia (es el grupo que presenta resultados superiores) sino a la de Matemáticas. Por otro lado, después de la materia de Religión los resultados más altos se obtienen en materias diferentes. Así para primero y tercero se obtienen en Lengua, mientras que para cuarto, quinto y sexto corresponde con Conocimiento del Medio. En el caso de segundo se reparte entre el Conocimiento del Medio y las Matemáticas. En este sentido, aparecen diferencias en el tipo de materias en las que cada grupo tienen más éxito, lo que hace que el tipo de rendimiento varíe en nuestro contexto (algo con lo que en principio no contamos). Por otro lado el nivel sí que parece no tener diferencias (no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el Rendimiento Global), algo que sí esperábamos. Como en el caso anterior, no se contemplaron trabajos en los que se reseñaran diferencias entre la edad y los niveles y tipos de Rendimiento Académico.

7.1.4.3.Sexo

➤ Tablas de contingencia

Teniendo en cuenta los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el sexo del sujeto y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de estar en un determinado centro (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,001$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,000$), la Empatía ($p=0,006$) y el Rendimiento en Inglés ($p=0,006$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable sexo: los Miedos Escolares ($p=0,168$), la IE Total ($p=0,698$), la Motivación ($p=0,503$), el Autocontrol ($p=0,322$), el Autoconcepto

($p=0,775$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,476$), la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,558$), la expresión de Enfado ($p=0,527$), la realización de Peticiones ($p=0,676$), las Opiniones ($p=0,717$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,901$), la Asertividad ($p=0,437$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,305$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,109$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,168$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,199$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,355$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,288$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, llevamos a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variables sexo como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera y, en general, volvemos a encontrar diferencias significativas en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,0002$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,000$) y el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,013$) –que no aparecía si consideramos la prueba Chi cuadrado de Pearson realizada en las tablas de contingencia-. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se obtuvo también significación estadística en los Miedos escolares ($p=0,001$) que había sido eliminada en el caso anterior. Por otra parte, ocurrió exactamente lo contrario en el caso de la variable Empatía ($p=0,183$) y de Rendimiento en la asignatura de Inglés ($p=0,515$). Estas se unen a las que, según el análisis anterior, no fueron significativas, que son: la IE Total ($p=0,491$), la Motivación ($p=0,866$), el Autocontrol ($p=0,606$), el Autoconcepto ($p=0,651$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,091$), la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,089$), la expresión de Enfado ($p=0,233$), la realización de Peticiones ($p=0,77$), las Opiniones ($p=0,569$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,761$), la Asertividad ($p=0,282$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,835$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,51$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,074$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,099$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,69$). Tampoco se obtuvo significación en las variables Centro ($p=0,989$), Curso ($p=0,562$), Cultura/Religión ($p=0,699$), Estatus socio-económico y cultural ($p=0,999$), Media de IE total ($p=0,573$) y Media de HHSS ($p=0,835$) que fueron introducidas en este segundo análisis. Todo ello queda reflejado a través de la siguiente tabla:

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso de este factor (sexo) no es necesario hacer un análisis más detallado, debido a que solamente tienen dos posibilidades (varón-mujer), lo que hace innecesario precisar, puesto que, en el caso de las variables con las que se obtuvieron diferencias significativas, en función del sexo, indican los grupos entre los que aparecen esas diferencias, pues sólo hay dos. Por tanto, a través del análisis general expuesto en el apartado anterior, se ha podido determinar qué diferencias, de las comentadas en el apartado de estadística descriptiva, son significativas y cuáles no. Por tanto, el tipo de diferencias se encuentra explicado en el mencionado apartado. No obstante, a continuación se presentan los cuadros que permiten especificar las diferencias, identificando la dirección de las mismas. En primer lugar, se considera la variable Miedo, con sus factores correspondientes:

Cuadro 7.1.4.3.1. ANOVA Miedo por Sexo Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Sexo							
Miedo Total	186	7	Varones	118.27	.794	19.906	.0000
	203	8	Mujeres	140.38	.748		
Miedo Desconocido	186	7	Varones	34.99	.936	48.141	.0000
	203	8	Mujeres	44.20	.836		
Miedo Muerte	186	7	Varones	54.24	.867	5.500	.0002
	203	8	Mujeres	59.30	.760		
Miedo Animales	186	7	Varones	15.39	.998	8.479	.0000
	203	8	Mujeres	20.15	.938		
Miedo Crítica	186	7	Varones	5.97	.761	9.411	.0000
	203	8	Mujeres	8.09	.779		
Miedo Escuela	186	7	Varones	7.67	.924	6.561	.001
	203	8	Mujeres	8.64	.884		

A continuación, se presenta el cuadro relacionado con la variable Inteligencia Emocional y los factores que forman parte de la misma, incluidas las Habilidades Sociales. En éste se puede observar la dirección de estas diferencias:

Cuadro 7.1.4.3.2. ANOVA IE por Sexo Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Sexo							
Inteligencia Emocional	172	19	Varones	101.17	.818	.475	.491
	189	24	Mujeres	102.70	.875		
Motivación	172	19	Varones	30.85	.857	.028	.866
	189	24	Mujeres	30.66	.866		

Empatía	172	19	Varones	25.22	.780	1.784	.183
	189	24	Mujeres	26.12	.810		
Autocontrol	172	19	Varones	7.98	.748	.266	.606
	189	24	Mujeres	7.74	.822		
Autoconcepto	172	19	Varones	14.27	.782	.205	.651
	189	24	Mujeres	14.49	.805		
Conocimiento de sí mismo	172	19	Varones	16.05	.707	2.875	.091
	189	24	Mujeres	16.78	.702		
Habilidades Sociales	172	19	Varones	79.40	.699	.043	.835
	189	24	Mujeres	79.12	.619		

Después de esta variable (IE) se presentan los subfactores que integran la categoría Habilidades Sociales, que aparecen detallados en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7.1.4.3.3. ANOVA HHSS por Sexo Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Sexo							
Interacción Sexo opuesto	186	7	Varones	7.02	.985	2.907	.089
	203	8	Mujeres	6.52	.981		
Enfado	186	7	Varones	19.19	.790	1.488	.223
	203	8	Mujeres	19.79	.816		
Peticiónes	186	7	Varones	19.38	.755	.085	.770
	203	8	Mujeres	19.25	.777		
Opiniones	186	7	Varones	11.86	.858	.326	.569
	203	8	Mujeres	12.07	.810		
Disconformidad	186	7	Varones	9.67	.942	.093	.761
	203	8	Mujeres	9.58	.904		
Asertividad	186	7	Varones	12.27	.882	1.163	.282
	203	8	Mujeres	11.90	.831		

Para terminar con la variable sociodemográfica Sexo, se presenta el cuadro con los ANOVAs hecho para la variable Rendimiento Académico, tanto en el total, como en las diferentes materias académicas que la conforman:

Cuadro 7.1.4.3.4. ANOVA Rendimiento por Sexo Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Sexo							
Rendimiento Total	182	4	Varones	6.32	8.80224	3.831	.051
	199	4	Mujeres	6.66	8.45719		
Rendimiento Lengua Castellana	182	4	Varones	6.122	1.3556	6.252	.013
	199	4	Mujeres	6.613	1.4010		

Rendimiento Matemáticas	182	4	Varones	6.121	1.3430	3.220	.074
	199	4	Mujeres	6.492	1.3761		
Rendimiento Conocimiento del Medio	182	4	Varones	6.392	1.4086	2.729	.099
	199	4	Mujeres	6.750	1.3845		
Rendimiento Inglés	182	4	Varones	6.071	1.4897	.424	.515
	199	4	Mujeres	6.209	1.3842		
Rendimiento Religión	182	4	Varones	6.907	1.2875	3.316	.069
	199	4	Mujeres	7.260	1.1552		

- **Discusión**

Comenzamos con el Miedo en función del sexo. En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para todos los factores de miedo entre ambos sexos. De manera específica, en el Miedo a lo Desconocido, el Miedo a la Muerte, el Miedo a los Animales y al Peligro, el Miedo al Engaño y a la Crítica y los Miedos Escolares las niñas reflejan niveles más altos de miedo que los varones. Esto queda dentro lo esperado (se confirman las diferencias en la incidencia del miedo en función del sexo, siendo más elevado en las chicas que en los chicos), en la línea de trabajos como los de Burnham y Hooper (2008 a y b) y Burnham, Hooper y Ogorchock (2011). Esto hace, que, lógicamente la incidencia en cuanto al Miedo Total sea superior en el caso de las chicas. En este sentido, contemplamos como posible explicación la aportada por Méndez et al. (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas en un entorno sociocultural determinado. Independientemente de esto, en ambos casos, los tipos de miedo fueron muy similares, puesto que, para ambos sexos, el tipo de miedo que genera una mayor manifestación de dicha emoción es el relacionado con la Muerte, mientras que, de nuevo en ambos, el factor que genera menos miedo es el relacionado con el Engaño y la Crítica. El miedo a la muerte es el principal factor, independientemente de cualquier variable sociodemográfica tal y como demuestran numerosos estudios (Valiente et al., 2003; Ollendick *et al.*, 1989; Ollendick, Yule, y Ollier, 1991; McCathie y Spence, 1991; Gullone y King, 1993; Burnham y Gullone, 1997; Sandín, Chorot, Valiente, y Santed, 1998). Para ambos sexos, el segundo factor desencadenante de miedo, por su incidencia, es el relacionado con los animales y el peligro, el tercero los miedos escolares y el cuarto el miedo a lo desconocido. Por tanto, el tipo de miedo que presentan es el mismo, con la diferencia de que todos generan una mayor incidencia de miedo en las chicas. Por tanto, no se encontraron diferencias en el

tipo de miedos (cosa que difiere a lo mostrado en la investigación de Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández y Quiles, 2003).

Se prosigue con la Inteligencia Emocional en función del sexo. En este sentido, no se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos, ni desde el punto de vista de los niveles -puntuación de IE total- (tal y como se indicó en una de las hipótesis específicas), ni tampoco entre los factores que conforman la IE -entre ninguno, incluida las HHSS- (a pesar de nuestras suposiciones iniciales). Para lo primero podemos contemplar semejanzas con los estudios realizados por Otero, Martín, León, y Vicente, (2009) junto con los aportados en otros estudios previos (Bindu y Thomas, 2006; Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). En este caso, tampoco se encontraron diferencias en los factores que constituyen la IE, a diferencia de las investigaciones ya mencionada. En el caso de lo segundo (diferencias en los tipos -factores que la conforman- de IE) en esta esta investigación, al contrario que las anteriormente mencionadas, no reflejó diferencias, tampoco, en la distribución de los factores en cuanto al éxito presentado por los sujetos en función del sexo. La Empatía es el factor en el que presentan más éxito, seguido del Conocimiento de sí mismos, la Motivación y el Autoconcepto, siendo el Autocontrol la categoría en la que ambos sexos presentan menor nivel. Por tanto, no hay variación en este sentido. Por otra parte, aunque no se encontraron diferencias, podemos afirmar, de manera general, que en el caso de los chicos hay menos dispersión (menos en ambos extremos) que en el caso de las chicas.

Se finaliza con el Rendimiento en función del sexo. En este sentido, no se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos, ni desde el punto de vista de los niveles -Media del Rendimiento total- (tal y como se indicó en una de las hipótesis específicas), ni tampoco entre las diferentes materias escolares, con la excepción de la asignatura de Lengua Castellana (a pesar de nuestras suposiciones iniciales). En este sentido, no aparecen diferencias significativas ni para el Rendimiento total, ni para las materias de Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés ni Religión. Sin embargo, en la materia de Lengua Castellana, las chicas obtienen resultados significativamente superiores a los niños. De esta manera, en general, no se encuentran diferencias ni en el nivel (total) ni en los tipos (materias), como se pensaba en un principio. Sin embargo, esto no se cumple en el caso de la materia de Lengua Castellana. Por otro lado, el Rendimiento en cada materia y el General, es ligeramente superior en el caso de las chicas (sin embargo no resulta significativo en ningún caso, salvo en el mencionado).

La asignatura en la que se registran resultados mejores es en Religión, mientras que el mayor índice de suspensos aparece en Inglés, para ambos sexos por igual, por lo que no se encuentran diferencias en el tipo de Rendimiento en función del sexo. No se contemplaron trabajos en los que se reseñaran diferencias entre sexos en cuanto a los niveles y tipos de Rendimiento Académico.

7.1.4.4. Cultura/Religión

➤ Tablas de contingencia

A través de los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre la cultura/religión y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de pertenecer a una determinada cultura/religión (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,002$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), la Motivación ($p=0,000$), el Autocontrol ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,000$), la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,044$), manifestación de Disconformidad ($p=0,018$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,000$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,007$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,000$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable cultura/religión. Así tenemos el Miedo a la Muerte ($p=0,309$), el Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,33$), la Empatía ($p=0,056$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,85$), la Expresión de enfado ($p=0,522$), la realización de Peticiones ($p=0,109$), la manifestación de Opiniones, la Asertividad ($p=0,147$) y las Habilidades Sociales Totales ($p=0,95$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, llevamos a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variable cultura/religión como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera y, en general, volvemos a encontrar diferencias significativas en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,039$ ya que en este contraste se obtuvo diferencia estadísticamente significativa, cosa que con la prueba anterior no se encontró), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), los

Miedos Escolares ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), la Motivación ($p=0,000$), el Autocontrol ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,011$), la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,035$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,000$), el Rendimiento en Religión ($p=0,000$) y el Rendimiento Total ($p=0,000$). Junto a estas variables, en las que había diferencias estadísticamente significativas según la prueba empleada en el apartado anterior, se encontró también diferencias significativas en cuanto al Centro ($p=0,000$), el Estatus socio-económico y cultural ($p=0,000$), y el Curso ($p=0,000$), la media del total de Miedo ($p=0,000$) y de la IE ($p=0,000$) introducidas en este caso. Por otro lado, a través de este análisis se rechazaron algunas variables en las que antes sí encontramos diferencias estadísticamente significativas (empleando la prueba Chi cuadrado de Pearson) como son la manifestación de Disconformidad ($p=0,268$) y el Rendimiento en Inglés ($p=0,219$), que se unen al Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,952$), la Empatía ($p=0,226$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,457$), la expresión de Enfado ($p=0,221$), la realización de Peticiones ($p=0,484$), la manifestación de Opiniones ($p=0,148$), la Asertividad ($p=0,997$) y las Habilidades Sociales Totales ($p=0,167$). Lo mismo ocurrió con las variables Sexo ($p=0,699$) que fue introducida en este segundo análisis, junto a la Media de HHSS ($p=0,167$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso del factor cultura/religión, ocurre exactamente lo mismo que lo comentado en el apartado anterior (post hoc del factor sexo). No es necesario hacer un análisis más detallado, debido a que solamente tiene dos posibilidades (cristiana-musulmana), lo que hace innecesario precisar, puesto que, en el caso de las variables con las que se obtuvieron diferencias significativas, en función de la cultura/religión, indican los grupos entre los que aparecen esas diferencias. Por tanto, a través del análisis general expuesto en el apartado anterior, se ha podido determinar qué diferencias, de las comentadas en el apartado de estadística descriptiva, son significativas y cuáles no. En primer lugar, se considera la variable Miedo, con sus respectivos factores:

Cuadro 7.1.4.4.1. ANOVA Miedo por Cultura Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P
Cultura/Religión						
Miedo Total	112	14	Cristianos	113.48	25.684	.0000
	277	1	Musulmanes	136.41		
Miedo	112	14	Cristianos	30.05	16.837	

Desconocido	277	1	Musulmanes	43.74	21.519	36.280	.0000
Miedo Muerte	112	14	Cristianos	54.26	17.059	4.278	.039
	277	1	Musulmanes	57.94	15.393		
Miedo Animales	112	14	Cristianos	15.38	8.110	17.093	.0000
	277	1	Musulmanes	18.89	7.369		
Miedo Crítica	112	14	Cristianos	7.10	3.559	.004	.952
	277	1	Musulmanes	7.07	3.937		
Miedo Escuela	112	14	Cristianos	6.70	3.487	27.215	.0000
	277	1	Musulmanes	8.77	3.581		

A continuación, se presenta el cuadro relacionado con la variable Inteligencia Emocional y los factores que forman parte de la misma, incluidas las Habilidades Sociales, todas ellas en función de la variables sociodemográfica Cultura/Religión:

Cuadro 7.1.4.4.2. ANOVA IE por Cultura Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Inteligencia Emocional	126	15	Cristianos	107.60	17.063	14.333	.0000
	235	28	Musulmanes	98.95	22.379		
Motivación	126	15	Cristianos	33.79	8.556	17.041	.0000
	235	28	Musulmanes	29.13	11.006		
Empatía	126	15	Cristianos	26.25	4.709	1.472	.226
	235	28	Musulmanes	25.39	7.131		
Autocontrol	126	15	Cristianos	6.46	2.757	20.010	.0000
	235	28	Musulmanes	8.60	4.975		
Autoconcepto	126	15	Cristianos	15.24	4.566	6.503	.011
	235	28	Musulmanes	13.93	4.686		
Conocimiento de sí mismo	126	15	Cristianos	16.65	3.939	.555	.457
	235	28	Musulmanes	16.32	4.192		
Habilidades Sociales	126	15	Cristianos	78.02	10.278	1.914	.167
	235	28	Musulmanes	79.91	13.441		

Después de esta variable (IE) se presentan los subfactores que integran la categoría Habilidades Sociales, que aparecen detallados en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7.1.4.4.3. ANOVA HHSS por Cultura Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Interacción Sexo opuesto	126	15	Cristianos	6.34	2.710	4.494	.035
	235	28	Musulmanes	6.98	2.758		

Enfado	126	15	Cristianos	19.10	4.243	1.504	.221
	235	28	Musulmanes	19.72	4.838		
Peticiones	126	15	Cristianos	19.52	3.681	.491	.484
	235	28	Musulmanes	19.20	4.198		
Opiniones	126	15	Cristianos	11.60	3.352	2.101	.148
	235	28	Musulmanes	12.17	3.640		
Disconformidad	126	15	Cristianos	9.38	2.867	1.228	.268
	235	28	Musulmanes	9.75	3.131		
Asertividad	126	15	Cristianos	12.08	2.855	.000	.997
	235	28	Musulmanes	12.08	3.439		

Para terminar con la variable sociodemográfica Cultura/Religión, se presenta el cuadro con los ANOVAs hecho para la variable Rendimiento Académico, tanto en el total, como en las diferentes materias académicas que la conforman:

Cuadro 7.1.4.4. ANOVA Rendimiento por Cultura Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Rendimiento Total	135	4	Cristianos	7.1761	1.62626	29.105	.000
	259	4	Musulmanes	6.1921	1.70721		
Rendimiento Lengua Castellana	135	4	Cristianos	7.179	1.7956	32.508	.000
	259	4	Musulmanes	6.011	1.9303		
Rendimiento Matemáticas	135	4	Cristianos	7.073	1.9762	25.988	.000
	259	4	Musulmanes	5.968	2.0099		
Rendimiento Conocimiento del Medio	135	4	Cristianos	7.387	1.9546	27.100	.000
	259	4	Musulmanes	6.209	2.1453		
Rendimiento Inglés	135	4	Cristianos	6.335	1.8986	1.519	.219
	259	4	Musulmanes	6.055	2.1724		
Rendimiento Religión	135	4	Cristianos	7.907	1.8505	35.257	.000
	259	4	Musulmanes	6.718	1.8466		

- **Discusión**

Lo primero, se comentan las diferencias en el miedo, en función de la cultura. De esta manera, volvimos a encontrar diferencias estadísticamente significativas para todos los factores de miedo entre ambas culturas. De manera específica, en el Miedo a lo Desconocido, el Miedo a la Muerte, el Miedo a los Animales y al Peligro, el Miedo al Engaño y a la Crítica y los Miedos Escolares los sujetos de cultura/religión musulmana manifiestan niveles más altos de miedo que los pertenecientes a la cultura/religión

cristiana-occidental. Esto se muestra dentro de lo que esperábamos (se confirman las diferencias en la incidencia del miedo en función de la cultura/religión, siendo más elevado entre los musulmanes que entre los cristianos-occidentales), en la línea de investigaciones como las de Burnham, Hooper y Ogorchock (2011), Burnham y Hooper (2008b), Lahikainen, Kirmanen, Kraav, y Taimalu, (2003), Burnham y Lomax (2009) y Varela et al. (2008). Esto hace, que, lógicamente la incidencia en cuanto al Miedo Total sea superior en el caso de los pertenecientes a la cultura musulmana. Independientemente de esto, en ambos casos, los tipos de miedo fueron muy similares, puesto que, para ambos grupos culturales, el tipo de miedo que genera una mayor manifestación de dicha emoción es el relacionado con la Muerte, mientras que, de nuevo en ambos, el factor que genera menos miedo es el relacionado con el Engaño y la Crítica. El miedo a la muerte es el principal factor, independientemente de cualquier variable sociodemográfica tal y como demuestran numerosos estudios (Valiente et al., 2003; Ollendick *et al.*, 1989; Ollendick, Yule, y Ollier, 1991; McCathie y Spence, 1991; Gullone y King, 1993; Burnham y Gullone, 1997; Sandín, Chorot, Valiente, y Santed, 1998). Para ambos grupos, el segundo factor desencadenante de miedo, por su incidencia, vuelve a ser el relacionado con los animales y el peligro, el tercero los miedos escolares y el cuarto el miedo a lo desconocido. Por tanto, el tipo de miedo que presentan es el mismo, con la diferencia de que todos generan una mayor incidencia de miedo en el grupo de los pertenecientes a cultura musulmana. Por tanto, no se encontraron diferencias en el tipo de miedos en función de la cultura/religión (sí en la incidencia). Estos resultados se han obtenido prácticamente en todos los contextos en los que se ha explorado esta realidad: desde América del norte y del sur (Ollendick et al., 1989; McCathie y Spence, 1991; Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011; Ascencio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán y Vázquez, 2012), pasando por europea (Ollendick, Yule, y Ollier et al. 1991; Sandín, Chorot, Valiente, y Santed, 1998), hasta Australia (Ollendick et al., 1989, Ascencio et al., 2012). En este sentido, también se ha de mencionar una población en la que no se cumplió esta regla, mantenida en todos los demás contextos: China. El estudio de Dong, Xia, Lin, Yang, y Ollendick (1995) constituye una excepción de lo que se ha comentado, ya que los miedos predominantes correspondían con una categoría diferente: miedos de tipo social-evaluativo.

A continuación, contemplamos con la disposición de la IE en función de la cultura/religión a la que el sujeto corresponde. En este caso, a pesar de lo que en un principio pensamos (no se encontrarían diferencias en la IE ni en los factores que la

integran) podemos comprobar cómo existen diferencias significativas en cuanto a algunos de los factores que forman parte de la IE. De manera más concreta, aparecen diferencias en cuanto a la Motivación, el Autocontrol y el Autoconcepto. Por tanto, en este sentido, se puede considerar la cultura/religión como un factor determinante que influye en los factores de la IE. En estos elementos la distribución no es igual, ya que mientras que las personas pertenecientes a la cultura/religión cristiana-occidental tienen niveles significativamente superiores en el caso de Motivación y Autoconcepto, son los musulmanes los que superan a los primeros en cuanto a Autocontrol. En el caso de la Empatía, el Conocimiento de sí mismos y las HHSS totales, no se encontraron diferencias entre ambos grupos culturales. No obstante, sí que aparecen diferencias en algunos de los subfactores que constituyen a estas últimas, como es el caso de la Interacción con personas del sexo opuesto. Por otro lado, en ambos grupos, el factor relacionado con la identificación de emociones en otras personas (Empatía) fue en el que obtuvieron mejores resultados. Del mismo modo, el Autocontrol (en el que obtuvieron mejores resultados los pertenecientes a la cultura/religión musulmana) fue la categoría en la que ambos grupos registró resultados más bajos. Sin embargo, en cuanto al segundo factor, por resultado, cambia entre ambos grupos. Si en el caso de los pertenecientes a la cultura musulmana tienen niveles claramente superiores en cuanto al Conocimiento de sí mismos, los pertenecientes a la cultura cristiana-occidental tienen niveles prácticamente idénticos en Motivación y en Conocimiento de sí mismos. Teniendo en cuenta todo lo que hemos dicho hasta ahora, podemos decir que las diferencias existentes a nivel particular (factores) dan lugar a la aparición de diferencias, estadísticamente significativas, en la IE total. Así pues, existen diferencias en algunos tipos y en el nivel general de IE entre ambas culturas: los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores en cuanto a la IE total con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana. Esto es algo que, en principio no esperábamos (ante la falta de bibliografía que nos indicara lo contrario, como ocurrió en el caso del miedo, no quisimos reflejar diferencias entre ambas culturas). Desde mi punto de vista, esto puede tener una importante relación con el lenguaje. En el caso de los sujetos de cultura/religión musulmana el castellano no es la lengua materna, cosa que sí es en el caso de los cristianos. Los primeros son bilingües, sí bien es cierto que tienen un dominio inferior del castellano. Esto podría hacer que presentaran mayores dificultades que los de cultura/religión cristiana en cuanto a la realización del cuestionario. Así pues, pensamos que estas diferencias pueden estar mediatizadas por el

inferior dominio de la lengua por parte de los alumnos y alumnas musulmanes. En este caso, tampoco tenemos experiencias previas que contemplen diferencias en IE entre grupos de cultura/religión diferentes.

Finalizamos con la disposición del Rendimiento Académico en función de la cultura/religión del individuo. En este caso, a pesar de lo que en un principio pensamos (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Académico ni en las diferentes materias) se puede comprobar cómo existen diferencias significativas en cuanto a la mayoría de las materias, así como en el Rendimiento Medio en función de la cultura, por lo que se podría decir que es un factor influyente en esta variable. Así se encontraron diferencias significativas en el Rendimiento en Lengua Castellana, en Matemáticas, en Conocimiento del Medio y en Religión. En todos los casos, el grupo de alumnos y alumnas que pertenecen a la cultura/religión cristiana-occidental obtienen mejores resultados (significativamente mejores) que los pertenecientes a la cultura/religión musulmana. Así pues, la cultura es un factor a tener en cuenta en el rendimiento en estas asignaturas. En este caso, volvemos a mencionar las diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos como posible explicación que justifique estas diferencias. Esta cobra más importancia si tenemos en cuenta que, en la única materia en la que no aparecen diferencias significativas, incluso en la que los musulmanes encuentran resultados ligeramente superiores (aunque no para suponer una diferencia significativa) es la que no está mediatizada por el castellano, a saber: la lengua extranjera, el Inglés. Al tratarse para ambos grupos de una lengua diferente a la materna no se encuentran resultados diferentes. Por otro lado, con respecto al tipo de materias en las que ambos grupos tienen mejores resultados tenemos a la materia de Religión, seguida del Conocimiento del Medio. Con respecto a las que menores resultados dan aparecen diferencias entre ambos grupos, ya que para los cristianos es el Inglés mientras que para los musulmanes es la materia de Lengua Castellana. Aparecen algunas diferencias en los tipos de Rendimiento (algo con lo que tampoco contábamos). Todo ello hace que en el Rendimiento Global existan también diferencias significativas entre ambos grupos culturales. Estas diferencias son favorables para los pertenecientes a la cultura cristiana-occidental. Como en el caso anterior, no se contemplaron trabajos en los que se reseñaran diferencias entre la edad y los niveles y tipos de Rendimiento.

7.1.4.5. Estatus Socioeconómico y Cultural

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el estatus socio-económico y cultural y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de pertenecer a un determinado estatus (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,004$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,04$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,001$), la Motivación ($p=0,001$), la Empatía ($p=0,000$), el Autocontrol ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,000$), las Opiniones ($p=0,015$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,000$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,000$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,001$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable centro: Conocimiento de sí mismos ($p=0,824$), la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,1$), la expresión de Enfado ($p=0,061$), la realización de Peticiones ($p=0,11$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,209$), la Asertividad ($p=0,071$) y las Habilidades Sociales Totales ($p=0,101$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, llevamos a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así procedimos a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable estatus socio-económico y cultural como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera y, en general, volvemos a encontrar diferencias significativas en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), la Motivación ($p=0,0006$), la Empatía ($p=0,000$), el Autocontrol ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,000$), las Opiniones ($p=0,039$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,000$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,000$). Junto a estas variables, en las que había diferencias estadísticamente significativas según la prueba empleada en el apartado anterior, se

encontró también diferencias significativas en cuanto al Centro, la Cultura/Religión y el Curso, la media del total de Miedo y de la IE (todas ellas con $p=0,000$) introducidas en este caso. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se obtuvo también significación estadística en la Interacción con el sexo opuesto ($p=0,029$), la expresión de Enfado ($p=0,01$) que habían sido eliminada en el caso anterior. Por otra parte, ocurrió exactamente lo contrario en el caso de las variables Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,328$), y el Rendimiento en Inglés ($p=0,228$) que fueron desechadas en este contraste, a pesar de que había influencia del estatus sobre ellas según el anterior. Estas se unen a las que, según el análisis anterior, no fueron significativas, a saber: Conocimiento de sí mismos ($p=0,281$), la realización de Peticiones ($p=0,469$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,549$), la Asertividad ($p=0,114$) y las Habilidades Sociales Totales ($p=0,55$), junto con la media de éstas, que también se añadió en este contraste junto con la variable Sexo ($p=0,428$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor estatus socio-económico y cultural (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del estatus), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para ello, hemos procedido a hacer una prueba post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. En este caso, con respecto al Miedo Total (Media y sumatorio) se encontraron diferencias significativas entre el nivel bajo y entre el medio y el alto y entre el medio-bajo y el alto. En cuanto a los factores que le conforman, para el Miedo a lo Desconocido existen diferencias entre el nivel bajo y el resto y entre el alto y el resto, para el Miedo a la Muerte entre el bajo y el medio y el alto y entre el medio-bajo y el alto, para el Miedo a los Animales las diferencias significativas se encontraron entre el alto y el resto y para los Miedos Escolares entre el nivel bajo y el resto y el medio-bajo y el resto. En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. A través de este análisis detallado, se ha podido determinar qué diferencias, de las comentadas en el apartado de estadística descriptiva, son significativas y cuáles no. Por tanto, el tipo de diferencias se encuentra

explicado en el mencionado apartado. En primer lugar, se considera la variable Miedo, con sus correspondientes factores:

Cuadro 7.1.4.5.1. ANOVA Miedo por Estatus Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Estatus Socio-económico y cultural						
Miedo Total	145	0	Bajo	145.24	41.589	18.512 .0000
	79	0	Medio-Bajo	134.28	33.953	
	81	0	Medio	121.23	37.872	
	84	15	Alto	107.23	40.312	
Miedo Desconocido	145	0	Bajo	49.83	23.975	25.412 .0000
	79	0	Medio-Bajo	38.22	16.206	
	81	0	Medio	36.26	15.872	
	84	15	Alto	27.37	16.283	
Miedo Muerte	145	0	Bajo	60.36	13.598	6.661 .0000
	79	0	Medio-Bajo	59.03	15.840	
	81	0	Medio	52.88	17.836	
	84	15	Alto	52.71	16.376	
Miedo Animales	145	0	Bajo	19.48	7.316	12.083 .0000
	79	0	Medio-Bajo	19.82	6.242	
	81	0	Medio	17.19	7.761	
	84	15	Alto	13.95	8.288	
Miedo Crítica	145	0	Bajo	7.01	4.311	1.151 .328
	79	0	Medio-Bajo	7.14	3.296	
	81	0	Medio	7.67	3.959	
	84	15	Alto	6.57	3.212	
Miedo Escuela	145	0	Bajo	8.56	3.570	15.998 .0000
	79	0	Medio-Bajo	10.08	3.273	
	81	0	Medio	7.25	3.488	
	84	15	Alto	6.62	3.485	

Continuando con la IE Total (y su media), se encontraron diferencias significativas entre el nivel medio y el bajo y el medio-bajo y entre el nivel alto y el medio-bajo, para la Motivación entre el nivel medio y el bajo y el medio bajo y el alto y el medio-bajo, para la Empatía entre el medio-bajo y el resto y el bajo y el medio, para el Autocontrol las diferencias significativas aparecen entre el nivel bajo y el resto, para el Autoconcepto entre el bajo y el alto y el medio. A continuación, se presenta el cuadro relacionado con la variable Inteligencia Emocional y los factores que forman parte de la misma, incluidas las Habilidades Sociales:

Cuadro 7.1.4.5.2. ANOVA IE por Estatus Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Estatus Socio-económico y cultural						
Inteligencia Emocional	102	7	Bajo	99.43	21.442	8.727 .0000
	79	12	Medio-Bajo	93.75	22.659	
	81	3	Medio	108.51	19.600	
	99	11	Alto	105.80	17.955	
Motivación	102	7	Bajo	29.50	11.161	5.804 .0006
	79	12	Medio-Bajo	27.67	11.267	
	81	3	Medio	33.84	9.408	
	99	11	Alto	31.97	8.972	
Empatía	102	7	Bajo	28.23	5.523	17.370 .0000
	79	12	Medio-Bajo	21.81	8.096	
	81	3	Medio	25.61	5.214	
	99	11	Alto	26.23	5.038	
Autocontrol	102	7	Bajo	11.60	5.082	48.178 .0000
	79	12	Medio-Bajo	5.82	3.155	
	81	3	Medio	6.97	3.656	
	99	11	Alto	6.33	2.500	
Autoconcepto	102	7	Bajo	13.04	4.958	6.589 .0002
	79	12	Medio-Bajo	13.73	3.863	
	81	3	Medio	15.41	4.513	
	99	11	Alto	15.44	4.733	
Conocimiento de sí mismo	102	7	Bajo	16.28	4.058	1.279 .281
	79	12	Medio-Bajo	15.88	4.191	
	81	3	Medio	17.11	3.889	
	99	11	Alto	16.48	4.228	
Habilidades Sociales	102	7	Bajo	79.61	14.615	1.778 .055
	79	12	Medio-Bajo	82.29	11.859	
	81	3	Medio	77.91	11.349	
	99	11	Alto	77.56	10.952	

Con respecto a las subcategorías que conforman las Habilidades Sociales, tal y como se puede ver en el cuadro que se presenta a continuación, se comienza por la Interacción con personas del sexo opuesto, en la que se encuentran diferencias entre el nivel medio-bajo y el alto y la expresión de Enfado en la que existen diferencias entre el nivel medio-bajo y el medio y el alto.

Cuadro 7.1.4.5.3. ANOVA HHSS por Estatus Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Estatus Socio-económico y cultural							
Interacción Sexo opuesto	102	7	Bajo	7.00	2.835	3.051	.029
	79	12	Medio-Bajo	7.33	2.644		
	81	3	Medio	6.63	2.648		
	99	11	Alto	6.16	2.758		
Enfado	102	7	Bajo	19.58	5.213	3.872	.010
	79	12	Medio-Bajo	20.92	4.376		
	81	3	Medio	18.65	4.290		
	99	11	Alto	18.99	4.292		
Peticiónes	102	7	Bajo	19.51	4.620	.846	.469
	79	12	Medio-Bajo	18.94	3.920		
	81	3	Medio	18.95	3.771		
	99	11	Alto	19.71	3.632		
Opiniones	102	7	Bajo	11.98	3.354	2.820	.039
	79	12	Medio-Bajo	12.92	4.006		
	81	3	Medio	11.64	3.140		
	99	11	Alto	11.47	3.572		
Disconformidad	102	7	Bajo	9.96	2.991	.707	.549
	79	12	Medio-Bajo	9.57	3.257		
	81	3	Medio	9.59	2.876		
	99	11	Alto	9.34	3.064		
Asertividad	102	7	Bajo	11.58	3.437	1.994	.114
	79	12	Medio-Bajo	12.61	3.338		
	81	3	Medio	12.44	3.233		
	99	11	Alto	11.88	2.904		

Posteriormente, tenemos la variable Rendimiento. En este sentido, encontramos diferencias significativas en la Media de Rendimiento Total, concretamente entre el nivel alto y el resto y el bajo y el medio-bajo, para el Rendimiento en Lengua Castellana fueron entre el alto y el resto y el bajo y el medio-bajo, para el Rendimiento en Matemáticas entre el nivel alto y el resto, para el Rendimiento en Conocimiento del Medio entre el nivel alto y el resto y entre el medio-bajo y el resto y para el Rendimiento en Religión entre el alto y el bajo y el medio-bajo. Finalmente, tenemos las variables sociodemográficas. En este caso, para el Centro se encontraron diferencias significativas entre todos los grupos, para la Cultura/Religión entre el alto y el resto y entre el medio y el resto y para el Curso entre el nivel bajo y el resto. Los datos quedan

clarificados a través del cuadro que se presenta a continuación, donde se puede comprobar el sentido de esas diferencias:

Cuadro 7.1.4.5.4. ANOVA Rendimiento por Estatus Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Estatus Socio-económico y cultural						
Rendimiento Global	145	0	Bajo	6.5053	1.74004	11.805 .0000
	79	0	Medio-Bajo	5.8127	1.47712	
	81	9	Medio	6.2219	1.72902	
	84	0	Alto	7.2576	1.68059	
Rendimiento Lengua Castellana	145	0	Bajo	6.469	1.9141	20.932 .0000
	79	0	Medio-Bajo	5.291	1.7479	
	81	9	Medio	5.986	1.9184	
	84	0	Alto	7.410	1.6915	
Rendimiento Matemáticas	145	0	Bajo	6.174	2.0726	9.876 .0000
	79	0	Medio-Bajo	5.835	1.8566	
	81	9	Medio	5.877	2.1012	
	84	0	Alto	7.235	1.9039	
Rendimiento Conocimiento	145	0	Bajo	6.787	2.2399	20.505 .0000
	79	0	Medio-Bajo	5.278	1.6325	
	81	9	Medio	6.219	1.9454	
	84	0	Alto	7.587	1.9767	
Rendimiento Inglés	145	0	Bajo	6.324	2.3181	1.450 .228
	79	0	Medio-Bajo	5.911	1.7700	
	81	9	Medio	5.822	2.0972	
	84	0	Alto	6.301	1.9540	
Rendimiento Religión	145	0	Bajo	6.772	1.9588	6.381 .0000
	79	0	Medio-Bajo	6.747	1.6209	
	81	9	Medio	7.205	1.8254	
	84	0	Alto	7.755	2.0221	

- **Discusión**

Comenzamos contemplando las diferencias en el miedo, en función del estatus socioeconómico y cultural (que está muy relacionado con el centro al que cada sujeto pertenece). En este caso, las diferencias aparecen, aunque son algo más difusas que en los casos del sexo y la cultura. En primer lugar, es la primera de las variables sociodemográficas (sin considerar el centro, con la que está totalmente relacionado) en la que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todos los factores desencadenantes del miedo. Esto es así debido a que, a pesar de encontrarlas en cuanto al Miedo a lo Desconocido, al Miedo a la Muerte, al Miedo a los Animales y al Peligro

y ante los Miedos Escolares, no se encontraron en cuanto al Miedo a la Crítica y al Engaño. Esto supone una primera diferencia con respecto al resto de las variables analizadas hasta ahora. Por tanto en este factor no hay diferencias significativas, pero sí sigue siendo el que genera menos miedo en todos los grupos. Por otro lado, en el resto de factores, las puntuaciones más altas de miedo se recogen en el nivel bajo, excepto para el factor de miedos escolares, que corresponden al medio-bajo. En el caso de los niveles menores sí corresponden por completo al grupo con estatus alto. Así pues, se puede decir que este es otro factor a tener en cuenta (influye como tal y como se declaró en la hipótesis formulada), ya que para la mayoría de factores, se cumple que a menor estatus mayor nivel de miedo, tal y como quedaba recogido en los estudios que analizaban dos poblaciones de contextos diferentes como los de Ollendick *et al.* (1989), McCathie y Spence, (1991) y Burnham, Hooper y Ogorchock, (2011) entre poblaciones de América del norte y del sur. Esto se cumple también para el miedo total, mayor a medida que descendemos en estatus. Por otro lado, el factor que desencadena miedos más intensos vuelve a ser el miedo a la muerte en todos los grupos. El segundo vuelve a ser el miedo a los animales para todos los grupos, el tercero los miedos escolares y el cuarto el miedo a lo desconocido. Esto se cumple en todos los grupos, por lo que, de nuevo, en este caso sólo resaltamos las diferencias en la intensidad de los miedos, ya que, desde el punto de vista del tipo, no aparecen (como los estudios ya mencionados anteriormente: Ollendick *et al.*, 1989; McCathie y Spence, 1991; Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011; Ascencio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán y Vázquez, 2012; Ollendick, Yule, y Ollier *et al.* 1991; Sandín, Chorot, Valiente, y Santed, 1998; Ollendick *et al.*, 1989 y Ascencio *et al.*, 2012).

En esta ocasión, merece la pena destacar el comportamiento del miedo, en función de una variable, que si bien no quedaba dentro de los objetivos propuestos, puede ayudarnos a comprender mejor y dar más importancia a la información presentada en los últimos dos párrafos: el Centro. En este sentido, el centro al que el sujeto pertenece está íntimamente relacionado con las variables analizadas en los dos últimos apartados (cultura y estatus). De esta manera, el centro Verde queda compuesto por una población íntegramente musulmana, de nivel bajo, el Rojo por una población mayoritariamente musulmana, con un estatus medio-bajo, el Morado por una población mixta de nivel medio y el Azul por una población mayoritariamente cristiana, correspondiente con el estatus más alto. De esta manera, considerando las variables analizadas hasta este momento, podemos entender que el centro con mayor nivel y

población de origen cristiano-occidental registra los niveles más bajos de miedo, seguido del Morado, el Rojo y el Verde. Esto da más sentido a las explicaciones ofrecidas en los dos últimos apartados. Por otro lado, no se han encontrado estudios que contemple el miedo en función de la variable Centro.

A continuación, vemos el comportamiento de la IE en función del estatus socioeconómico y cultural. Igual que en el caso anterior, a pesar de lo que en un principio pensamos (no se encontrarían diferencias en la IE ni en los factores que la integran en función del estatus) podemos comprobar cómo existen diferencias significativas en cuanto a algunos de los factores que forman parte de la IE si tenemos en cuenta el estatus socioeconómico y cultural. De manera específica, aparecen diferencias en cuanto a la Motivación, la Empatía, el Autocontrol y el Autoconcepto (todos los factores con excepción del Conocimiento de sí mismos y las HHSS, si las consideramos como pertenecientes a esta categoría). Por tanto, en este sentido, se puede considerar que el estatus socioeconómico y cultural influye como factor determinante en las subcategorías que conforman la IE. Sin embargo, en esta ocasión, los resultados no siguen una distribución “organizada”, como en los casos anteriores (y en el caso de la influencia del estatus sobre el miedo). En estos elementos la distribución no sigue una progresión lógica. De esta manera, en Motivación el estatus alto es el que ocupa el primer puesto y el medio bajo el último. En el caso de la Empatía hay mayor igualdad, encontrándose diferencias sólo entre el medio-bajo (en el que el nivel es inferior) y el resto y el bajo y el medio. Además de esto es el factor en el que todos los grupos alcanzan mayores resultados, exceptuando al grupo con estatus medio-bajo, en el que, además, se registran los niveles menores. En lo referente al Autocontrol es el grupo de estatus bajo el que presenta resultados superiores, siendo la categoría en la que aparecen peores resultados en todos los grupos. En el caso del Autoconcepto el grupo de nivel medio es el que alcanza mejores resultados. Con respecto al Conocimiento de sí mismos y las HHSS no se encontraron diferencias significativas entre los diferentes grupos. El Conocimiento de sí mismos constituye la segunda categoría por resultados superiores para todos los grupos, sin embargo existe más dispersión para la siguiente. Así para el grupo de clase baja y alta es la Motivación, mientras que para los grupos medio-bajo y medio es el autoconcepto. Todo ello se puede organizar mejor si agrupamos los niveles en dos grupos (bajo-alto) en el que el nivel alto sería superior en todas las categorías, excepto en autocontrol. Todo esto da lugar a un nivel de IE con diferencias en función del estatus. El grupo en el que aparecen los mejores resultados es en el medio, seguido del

alto, el bajo y el medio bajo. No parece organizado a menos que volvamos a reagruparlos. En este caso el estatus alto va asociado a niveles más altos de IE. Esto, como se ha dicho, va en sentido opuesto a nuestra hipótesis (puesto que consideramos que, en principio no habría diferencias en función de esta variable), debido a que no contamos con experiencias previas en las que se contemplaran los niveles y tipos de IE en función del estatus.

En este caso, vuelve a sernos útil mencionar la relación entre los grupos de estatus más bajos y la cultura/religión a la que pertenecen: Son los que presentan el nivel más bajo los que corresponden con un mayor porcentaje de alumnos y alumnas de cultura musulmana. Por eso, son los niveles más bajos los que presentan menores resultados. La explicación relacionada con el dominio de la lengua materna sigue siendo la que consideramos más convincente. Por otra parte, todo se vuelve a relacionar a través de la variable Centro, que viene a confirmar lo explicado en los dos últimos apartados. Entre los trabajos revisados, no encontramos ninguno que contemplara la IE en función del centro.

Finalmente, vemos el comportamiento del Rendimiento en función del estatus socio-económico y cultural. Igual que en el caso anterior, a pesar de lo que en un principio pensamos (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Global ni en las materias que lo integran en función del estatus) podemos comprobar cómo existen diferencias significativas en cuanto a algunas materias y también en cuanto al Rendimiento Global. De manera concreta, aparecen diferencias en cuanto al Rendimiento Global, en Lengua Castellana, en Matemáticas, en Conocimiento del Medio y en Religión. Por tanto, en este sentido, se puede considerar el estatus socioeconómico y cultural como influyente en el Rendimiento. Sin embargo, en este caso, los resultados no siguen una distribución lógica, cómo en los casos anteriores (y en el caso de la influencia del estatus sobre el miedo) comportándose de manera parecida a lo comentado en el caso de la IE. En estos elementos la distribución no sigue una progresión lógica, a pesar de que los resultados más altos aparecen en el estatus de nivel más alto para todas las materias, excepto en Religión, en la que el medio es el que más éxito alcanza. Sin embargo, el segundo puesto no se distribuye de manera uniforme, ya que mientras que para las materias de Lengua Matemáticas lo ocupa el estatus bajo, para el Conocimiento y el Inglés lo ocupan el medio y el alto respectivamente. El nivel medio bajo es el que ocupa el último lugar. Así pues, a pesar de que se registran diferencias significativas no se distribuyen de una manera

“organizada”. En este sentido volvemos a hacer referencia a la reagrupación del estatus en sólo dos niveles. En este caso, sí que existirían diferencias entre el estatus bajo y el alto. Todo ello hace que, en el caso del Rendimiento Global existan también diferencias, siendo el estatus alto el que refleja más resultados y el medio bajo el que refleja los peores. De nuevo podemos reagruparlos para ver como el estatus de nivel más elevado se asocia a un rendimiento mayor. Por todo esto, podemos decir que el estatus socioeconómico influye en el nivel de rendimiento. Por otro lado tenemos los tipos de materia en las que se obtienen mejores resultados. Para la mayoría de los grupos es la materia de Religión. Sin embargo, en el caso del estatus alto, son algo mejores en Conocimiento y en Lengua. Lo que si queda más claro es que para todos los grupos por igual, los peores resultados se obtienen en Inglés, materia en la que no se encuentran diferencias significativas entre ninguno de los grupos. En el caso de la materia que reporta mejores resultados, por detrás de Religión tenemos mayor diversidad, si consideramos que para el estatus bajo este lugar lo ocupa la materia de Conocimiento del Medio, al igual que para el medio, del mismo modo que para el medio-bajo esto corresponde a Matemáticas y para el alto quedaría repartido entre Lengua y Conocimiento del Medio. Esto nos indica de nuevo que existen diferencias en este sentido (algo que de nuevo, va en contra de las predicciones originales, hechas sin una base bibliográfica que respaldara nuestra suposición, al no encontrar trabajos que plantearan las diferencias del Rendimiento en función del estatus).

Volvemos a incidir en la importancia de la relación entre el estatus socioeconómico y cultural y el grupo de cultura/religión (y por tanto el menor o mayor dominio del castellano) que permiten entender mejor las diferencias mencionadas en el apartado del estatus, en el sentido comentado hasta ahora. La explicación relacionada con el dominio del lenguaje cobra especial relevancia si consideramos que la única materia en la que no aparecen diferencias estadísticamente significativas, es en la materia de Inglés. Esto refuerza nuestra percepción basada en el dominio del lenguaje. Todo esto vuelve a aparecer en el caso de la variable Centro (donde no encontramos estudios que reflejaran esta realidad).

7.1.4.6.Miedo

➤ Tablas de contingencia

Teniendo en cuenta los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el Miedo (miedo total) y el resto de las variables,

podemos inferir que, el hecho de reflejar un determinado nivel de Miedo (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson), además de influir en los factores que lo conforman (ya que depende directamente de ellos, encontrándose en todos los casos un nivel de significación de $p=0.000$) y las relaciones con las variables sociodemográficas antes comentadas, influye en el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,006$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,015$) y el Rendimiento en Inglés ($p=0,023$). Por tanto, el resto de variables y factores están fuera de la influencia de la variable Miedo: la IE Total ($p=0,139$), la Motivación ($p=0,55$), la Empatía ($p=0,453$), el Autocontrol ($p=0,394$), el Autoconcepto ($p=0,734$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,914$), la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,65$), la expresión de Enfado ($p=0,731$), la realización de Peticiones ($p=0,483$), la manifestación de Opiniones ($p=0,615$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,338$), la Asertividad ($p=0,249$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,452$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,279$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,474$), y el Rendimiento en Religión ($p=0,282$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, llevamos a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así procedimos a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Miedo (puntuación total de miedo) como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes (no se realizó el análisis de las variables socio-demográficas puesto que los resultados ya han sido analizados en los correspondientes apartados). De esta manera y, en general, encontramos diferencias significativas en todos los factores que conforman el Miedo Total (el Miedo a lo Desconocido, el Miedo a la Muerte, el Miedo a los Animales y los Miedos Escolares, todos con $p=0,000$), la Motivación ($p=0,038$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,006$) y el Rendimiento Global ($p=0,034$). En este caso, se mantiene el Rendimiento en Inglés como significativo y aparecen el Rendimiento Medio Global, la Motivación y la expresión de Enfado ($p=0,04$). Por el contrario, este contraste elimina el Rendimiento en Lengua ($p=0,106$) y Conocimiento del Medio ($p=0,167$) como significativas. De igual manera, siguen siendo no significativas la IE Total ($p=0,17$), la Empatía ($p=0,53$), el Autocontrol ($p=0,543$), el Autoconcepto ($p=0,522$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,46$), la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,240$), la realización de Peticiones ($p=0,612$), las Opiniones ($p=0,277$), la manifestación de Disconformidad

($p=0,946$), la Asertividad ($p=0,559$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,111$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,107$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,119$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor miedo (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del miedo total), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para ello, hemos procedido a hacer una prueba post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. En este caso, ya se han ido reflejando, en sus respectivos apartados, las relaciones con las variables sociodemográficas. Por otra parte, en el caso de los factores que conforman el Miedo total (a lo Desconocido, a la Muerte, a los Animales, a la Crítica y el Engaño y a la Escuela) las diferencias resultaron, lógicamente, significativas en todos los grupos para todos ellos. Con respecto a la Motivación (dentro de la IE), se encontraron diferencias significativas entre el grupo que manifiesta poco miedo y el que refleja bastante. En el cuadro siguiente se pueden contemplar los cálculos de la prueba ANOVA así como las medias de cada grupo:

Cuadro 7.1.4.6.1. ANOVA IE por Miedo Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Miedo						
Inteligencia Emocional	31	0	Muy poco Miedo	2.58	.765	1.685 .170
	131	9	Poco Miedo	2.69	.849	
	159	24	Bastante Miedo	2.54	.847	
	25	10	Mucho Miedo	2.32	.945	
Motivación	31	0	Muy poco Miedo	2.84	.860	2.843 .038
	131	9	Poco Miedo	2.88	.860	
	159	24	Bastante Miedo	2.61	.818	
	25	10	Mucho Miedo	2.56	1.044	
Empatía	31	0	Muy poco Miedo	3.10	.870	.738 .530
	131	9	Poco Miedo	3.29	.789	
	159	24	Bastante Miedo	3.33	.784	
	25	10	Mucho Miedo	3.24	.926	
Autocontrol	31	0	Muy poco Miedo	1.58	.620	.716 .543
	131	9	Poco Miedo	1.67	.808	
	159	24	Bastante Miedo	1.66	.778	
	25	10	Mucho Miedo	1.88	1.013	
	31	0	Muy poco Miedo	2.71	.693	

Autoconcepto	131	9	Poco Miedo	2.63	.844	.752	.522
	159	24	Bastante Miedo	2.61	.787		
	25	10	Mucho Miedo	2.40	.764		
Conocimiento de sí mismo	31	0	Muy poco Miedo	2.90	.700	.863	.460
	131	9	Poco Miedo	2.88	.734		
	159	24	Bastante Miedo	2.97	.656		
	25	10	Mucho Miedo	3.08	.640		
Habilidades Sociales	31	0	Muy poco Miedo	2.42	.720	2.016	.111
	131	9	Poco Miedo	2.59	.678		
	159	24	Bastante Miedo	2.67	.621		
	25	10	Mucho Miedo	2.80	.707		

Con respecto a los subfactores que integran las HHSS, sólo fue significativa la expresión de Enfado. En este caso, se encontraron diferencias significativas entre el grupo que manifiesta muy poco miedo y el resto. En el cuadro siguiente se pueden contemplar los cálculos de la prueba ANOVA así como las medias de cada grupo:

Cuadro 7.1.4.6.2. ANOVA HHSS por Miedo Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Miedo							
Interacción Sexo opuesto	31	0	Muy poco Miedo	5.7742	.910	1.114	.240
	131	9	Poco Miedo	6.8828	.964		
	159	24	Bastante Miedo	6.7975	.961		
	25	10	Mucho Miedo	6.5769	1.145		
Enfado	31	0	Muy poco Miedo	19.8065	.752	1.506	.004
	131	9	Poco Miedo	19.1328	.810		
	159	24	Bastante Miedo	19.5633	.792		
	25	10	Mucho Miedo	20.7308	.821		
Peticiónes	31	0	Muy poco Miedo	19.5806	.657	.955	.612
	131	9	Poco Miedo	19.0859	.808		
	159	24	Bastante Miedo	19.1456	.732		
	25	10	Mucho Miedo	21.2692	.943		
Opiniones	31	0	Muy poco Miedo	11.0000	.912	1.094	.277
	131	9	Poco Miedo	12.1563	.851		
	159	24	Bastante Miedo	11.8291	.815		
	25	10	Mucho Miedo	13.3077	.770		
Disconformidad	31	0	Muy poco Miedo	9.2903	.912	.776	.946
	131	9	Poco Miedo	10.0234	.991		
	159	24	Bastante Miedo	9.3481	.880		
	25	10	Mucho Miedo	9.5769	.843		
Asertividad	31	0	Muy poco Miedo	11.1290	.890	.975	.559
	131	9	Poco Miedo	12.1328	.862		

	159	24	Bastante Miedo	12.1582	.808		
	25	10	Mucho Miedo	11.2308	1.085		

En el apartado de Rendimiento, aparecen diferencias significativas en la Media de Rendimiento Total, concretamente entre el grupo que refleja poco miedo y el que refleja mucho, exactamente lo mismo que en el caso del Rendimiento en Inglés. De esta manera, se puede observar que a mayores niveles de miedo, mayores son las puntuaciones a nivel general, así como en la materia mencionada. En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. A través de este análisis detallado, se ha podido determinar qué diferencias, de las comentadas en el apartado de estadística descriptiva, son significativas y cuáles no. Estas diferencias se pueden seguir a través de la tabla que aparece a continuación:

Cuadro 7.1.4.6.3. ANOVA Rendimiento por Miedo Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Miedo						
Rendimiento Total	31	0	Muy poco Miedo	6.5387	1.50171	2.910 .034
	131	9	Poco Miedo	6.6714	1.82980	
	159	24	Bastante Miedo	6.3575	1.73966	
	25	10	Mucho Miedo	5.8872	1.39301	
Rendimiento Lengua Castellana	31	0	Muy poco Miedo	6.435	1.3686	2.055 .106
	131	9	Poco Miedo	6.507	1.3886	
	159	24	Bastante Miedo	6.245	1.3682	
	25	10	Mucho Miedo	5.695	1.2176	
Rendimiento Matemáticas	31	0	Muy poco Miedo	6.384	1.3255	2.046 .107
	131	9	Poco Miedo	6.429	1.4064	
	159	24	Bastante Miedo	6.266	1.3540	
	25	10	Mucho Miedo	5.561	1.2603	
Rendimiento Conocimiento del Medio	31	0	Muy poco Miedo	6.552	1.2572	4.222 .167
	131	9	Poco Miedo	6.726	1.4780	
	159	24	Bastante Miedo	6.413	1.3875	
	25	10	Mucho Miedo	5.985	1.1016	
Rendimiento Inglés	31	0	Muy poco Miedo	6.065	1.4716	1.699 .006
	131	9	Poco Miedo	6.473	1.4921	
	159	24	Bastante Miedo	6.103	1.4440	
	25	10	Mucho Miedo	5.261	1.2371	
Rendimiento Religión	31	0	Muy poco Miedo	7.258	1.1120	1.966 .119
	131	9	Poco Miedo	7.223	1.2381	
	159	24	Bastante Miedo	6.760	1.2180	

	25	10	Mucho Miedo	6.935	1.1103		
--	----	----	-------------	-------	--------	--	--

Una relación mucho más sencilla se puede ver en el siguiente cuadro, en el que se reorganizan los niveles en dos grupos, viéndose que, a mayores niveles de miedo, menores son las calificaciones:

Cuadro 7.1.4.6.4. ANOVA Rendimiento por grupos Miedo Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Miedo							
Rendimiento Total	31	0	Muy poco Miedo	6.63	1.76698	2.910	.034
	131	9	Poco Miedo				
	159	24	Bastante Miedo	6.14	1.68142		
	25	10	Mucho Miedo				
Rendimiento Lengua Castellana	31	0	Muy poco Miedo	6.26	1.3804	2.055	.106
	131	9	Poco Miedo				
	159	24	Bastante Miedo	5.96	1.3406		
	25	10	Mucho Miedo				
Rendimiento Matemáticas	31	0	Muy poco Miedo	6.06	1.3870	2.046	.107
	131	9	Poco Miedo				
	159	24	Bastante Miedo	5.9	1.3460		
	25	10	Mucho Miedo				
Rendimiento Conocimiento del Medio	31	0	Muy poco Miedo	6.38	1.4340	4.222	.167
	131	9	Poco Miedo				
	159	24	Bastante Miedo	6.21	1.3325		
	25	10	Mucho Miedo				
Rendimiento Inglés	31	0	Muy poco Miedo	6.08	1.4849	1.699	.006
	131	9	Poco Miedo				
	159	24	Bastante Miedo	5.7	1.4209		
	25	10	Mucho Miedo				
Rendimiento Religión	31	0	Muy poco Miedo	7.07	1.2113	1.966	.119
	131	9	Poco Miedo				
	159	24	Bastante Miedo	6.84	1.1964		
	25	10	Mucho Miedo				

- **Discusión**

Comenzamos con la primera variable, el Miedo, en relación con el resto (IE y Rendimiento Académico). En este sentido, no se encontraron diferencias significativas en función del nivel de miedo presentado por los sujetos en el caso de la Inteligencia Emocional (Total). Tampoco se encontraron diferencias en cuanto a los factores que la constituyen, salvo en el caso de la Motivación, en la que sí aparecieron este tipo de diferencias entre los distintos grupos. Los resultados más altos aparecen en los que registran poco miedo, seguidos de los que reflejan muy poco. Por tanto, podemos decir lo mismo que se ha dicho en el caso del estatus socioeconómico. Esto indica que los resultados más altos aparecen entre aquellos sujetos que reflejan niveles más bajos de miedo total. De esta manera, en general no existe influencia del miedo sobre la IE (algo

que no habíamos supuesto). En el caso del Rendimiento aparecen diferencias significativas en función del nivel de miedo que presentan. En este caso, no se registran diferencias en las materias concretas, salvo en el caso de la materia de Inglés. Sin embargo, las diferencias sí que aparecen a nivel de Rendimiento Total. En este último lugar, los resultados son superiores en el grupo de alumnos que presentan muy poco y, sobre todo, poco miedo global (tal y como pensábamos en un principio). Esto hace que podamos agrupar a los alumnos según si presentan poco (muy poco-poco) o mucho (bastante-mucho) miedo, teniendo los primeros mejores resultados. De manera idéntica, podemos hablar con respecto a la materia concreta de Inglés. Por tanto, aparecen diferencias significativas en el Rendimiento en función del nivel de miedo manifestado por el sujeto (como esperábamos, a pesar de no encontrar experiencias previas que estudiaran la interacción entre ambos factores).

7.1.4.7. Inteligencia Emocional

➤ Tablas de contingencia

Si utilizamos los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre la Inteligencia Emocional (IE total) y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de manifestar un determinado nivel de IE (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson), además de influir en los factores que la conforman (ya que depende directamente de ellos, encontrándose en todos los casos un nivel de significación de $p=0.000$) y las relaciones con las variables sociodemográficas antes comentadas, influye en el Miedo a lo Desconocido ($p=0,005$), la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,006$), la manifestación de Opiniones ante personas del sexo opuesto ($p=0,002$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,003$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,001$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,001$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,000$). Por otro lado, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable IE: en el Miedo Total ($p=0,139$), el Miedo a la Muerte ($p=0,206$), el Miedo a los Animales ($p=0,203$), el Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,606$), los Miedos Escolares ($p=0,173$), la expresión de Enfado ($p=0,157$), la realización de Peticiones ($p=0,224$), la Asertividad ($p=0,056$) y las Habilidades Sociales Totales ($p=0,075$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General:

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, llevamos a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así procedimos a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Inteligencia Emocional (IE Total) como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes (no se realizó el análisis de las variables socio-demográficas puesto que los resultados ya han sido analizados en los correspondientes apartados). De esta manera y, en general, encontramos diferencias significativas con todos los factores que conforman esta variable ($p=0,000$). Además de estas diferencias lógicas (puesto que esta variable se integra a partir de ellas) encontramos también diferencias significativas en el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,006$), la manifestación de Opiniones ante personas del sexo opuesto ($p=0,049$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,000$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0,000$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,000$) y el Rendimiento en Religión ($p=0,000$). A todas ellas se les unen la Asertividad ($p=0,001$) y las HHSS totales ($p=0,007$). Por otro lado, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable IE: el Miedo a los Animales ($p=0,686$), el Miedo a la Muerte ($p=0,093$), el Miedo al Engaño y a la Crítica ($p=0,785$), los Miedos Escolares ($p=0,527$), la expresión de Enfado ($p=0,657$) y la realización de Peticiones ($p=0,096$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico:

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor IE (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la IE total), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para ello, hemos procedido a hacer una prueba post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. En este caso, ya se han ido reflejando, en sus respectivos apartados, las relaciones con las variables sociodemográficas. Por otra parte, en el caso de los factores que conforman la IE Total: para la Motivación, la Empatía y el Autoconcepto se encontraron diferencias significativas entre todos los grupos, en el caso

del Autocontrol aparecen diferencia entre los que reflejan mucha IE y el resto de grupos, mientras que en el Conocimiento de sí mismos aparecen entre todos los grupos excepto entre los que reflejan mucha IE y los que reflejan bastante. En el caso de la Interacción con personas del sexo opuesto se encuentran entre los que reflejan muy poca y los que reflejan bastante y mucha IE y entre los que manifiestan poca y los que muestran bastante y mucha, igual que en el caso de la manifestación de Opiniones ante personas del sexo opuesto, para la Disconformidad se encontraron diferencias entre los que presentaban bastante y muy poco y poco, para la Asertividad entre los que tienen muy poca IE y los que presentan bastante y mucha y entre los que reflejan poca y mucha y en el caso de las HHSS totales entre los que presentan bastante IE y los que reflejan bastante. Para el Miedo a lo Desconocido, aparecen diferencias significativas entre los que reflejan bastante y los que presentan poca y muy poca IE. En este caso, se pueden ver las diferencias entre las medias en el cuadro siguiente, donde aparecen los cálculos ANOVA para los factores de la variable Miedo:

Cuadro 7.1.4.7.1. ANOVA Miedo por IE Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Inteligencia Emocional							
Miedo Desconocido	39	2	Muy poca IE	43.7179	.637	6.233	.000
	113	2	Poca IE	37.7890	.751		
	155	3	Bastante IE	31.8312	.742		
	44	2	Mucha IE	33.7273	.914		
Miedo Muerte	39	2	Muy poca IE	51.6667	.978	2.156	.093
	113	2	Poca IE	55.5321	.815		
	155	3	Bastante IE	56.0390	.895		
	44	2	Mucha IE	60.6136	.568		
Miedo Animales	39	2	Muy poca IE	17.1795	1.031	.495	.686
	113	2	Poca IE	18.0826	.930		
	155	3	Bastante IE	17.3377	1.079		
	44	2	Mucha IE	16.5227	.939		
Miedo Crítica	39	2	Muy poca IE	7.1026	.743	.355	.785
	113	2	Poca IE	7.2294	.745		
	155	3	Bastante IE	7.1104	.753		
	44	2	Mucha IE	7.7273	.823		
Miedo Escuela	39	2	Muy poca IE	8.4615	1.071	.743	.527
	113	2	Poca IE	8.1376	.916		
	155	3	Bastante IE	7.6364	.903		
	44	2	Mucha IE	7.7727	.754		

En el apartado de Rendimiento, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la Media de Rendimiento Total, concretamente entre el grupo que refleja muy poca IE y el resto y entre los que tienen poca IE y el resto, lo mismo que para el Rendimiento en Lengua. Para el Rendimiento en Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés y Religión las diferencias estadísticamente significativas se encontraron entre el grupo que manifestaba muy poca IE y los que presentaban bastante y mucha y los que manifestaban poca IE y bastante y mucha IE. En todos los casos, se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. A través de este análisis detallado, se ha podido determinar qué diferencias, son estadísticamente significativas y cuáles no. La dirección de las mismas se puede ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 7.1.4.7.2. ANOVA Rendimiento por IE Infantil

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Inteligencia Emocional							
Rendimiento Global	39	2	Muy poca IE	5.29	1.54149	17.772	.0000
	113	2	Poca IE	6.1	1.76940		
	155	3	Bastante IE	7.02	1.49759		
	44	2	Mucha IE	7.22	1.79192		
Rendimiento Lengua Castellana	39	2	Muy poca IE	5.1775	1.2952	11.126	.0000
	113	2	Poca IE	6.1448	1.4157		
	155	3	Bastante IE	6.5445	1.3007		
	44	2	Mucha IE	7.3056	1.2474		
Rendimiento Matemáticas	39	2	Muy poca IE	5.0525	1.2039	13.479	.0000
	113	2	Poca IE	5.9617	1.3922		
	155	3	Bastante IE	6.5993	1.2772		
	44	2	Mucha IE	7.3333	1.3374		
Rendimiento Conocimiento	39	2	Muy poca IE	5.4850	1.3858	10.217	.0000
	113	2	Poca IE	6.3827	1.4363		
	155	3	Bastante IE	6.7308	1.3209		
	44	2	Mucha IE	7.3194	1.2979		
Rendimiento Inglés	39	2	Muy poca IE	5.40	1.3071	9.979	.0000
	113	2	Poca IE	5.94	1.4370		
	155	3	Bastante IE	6.5479	1.3200		
	44	2	Mucha IE	6.9444	1.4678		
Rendimiento Religión	39	2	Muy poca IE	6.0789	1.3868	12.889	.0000
	113	2	Poca IE	6.6726	1.2612		
	155	3	Bastante IE	7.5071	1.0347		
	44	2	Mucha IE	7.5556	1.1532		

- **Discusión**

Finalizamos las discusiones contemplando la interacción entre el nivel de IE y el resto de variables (Miedo y Rendimiento) y factores (factores del miedo y materias académicas). Comenzando con el Miedo, aparecen diferencias significativas tanto en el Miedo a lo Desconocido como en el Miedo a la Muerte. En el primer caso, las diferencias aparecen entre los que presentan bastante IE y los que presentan poco y muy poca. Para el Miedo a la Muerte, las diferencias a parecen entre el grupo que refleja mucha el que refleja muy poca. En este sentido, la IE parece tener influencia en algunos de los factores de miedo (como se afirmó) sin embargo, no parece hacerlo en el sentido en el que apuntábamos, sino en el contrario. Con respecto a la interacción con el Rendimiento Académico, tal y como esperábamos, encontramos diferencias estadísticamente significativas tanto para el Rendimiento Total, como para todas y cada una de las materias escolares. En este sentido, en todos los casos los sujetos que tenían mayor nivel de Inteligencia Emocional, presentaban mejores resultados académicos. Esto hace que se pueda concluir con la idea de que a mayor nivel de IE mayor Rendimiento Académico, encontrando una relación positiva entre ambos. Estos resultados vienen a confirmar los encontrados por diferentes autores como es el caso de Pérez y Castejón (2006), Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004), Drago (2005), Van der Zee Thijs y Schakel, (2002), Vela (2004), MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011) y Otero, Martín, León, y Vicente (2009).

7.2. Muestra Adolescente

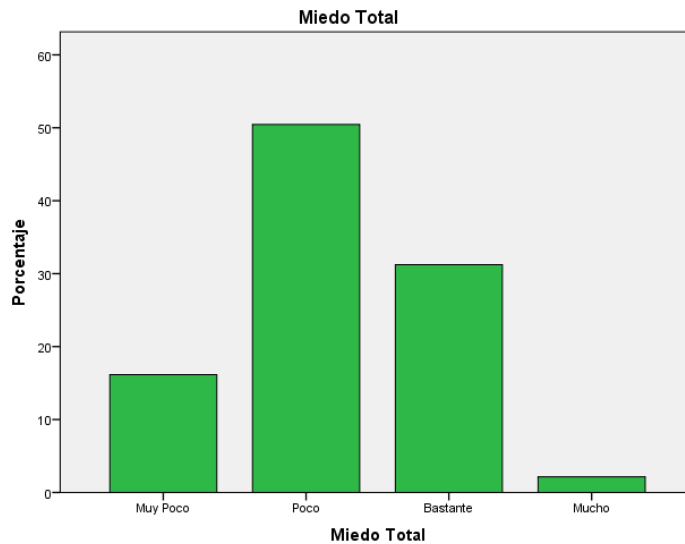
7.2.1. Descriptivo General

- **Miedo**

El comportamiento de la muestra de adolescentes, en relación a la variable Miedo, se puede observar que se aleja de ambos extremos, especialmente de los niveles más altos. Para los datos que reflejan el total de miedo, la opción de poco miedo, con algo más de la mitad de la muestra dentro de esta opción (50,4%). La siguiente, fue la que refleja bastante miedo, alcanzada por el 31,2% de los adolescentes. Esto hace que las opciones centrales sean las que aglomeran porcentajes más altos, más cercanas a las bajas que a las altas. Esto último se puede ver a través de los porcentajes de muy poco

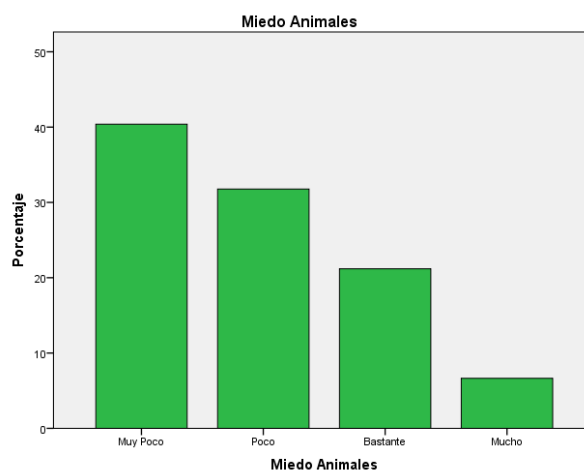
miedo y mucho, donde el porcentajes es claramente superior a la opción más baja, siendo del 16,2% (muy poco) y 2,2% (mucho) respectivamente. Esta realidad queda reflejada a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.2.1.1. Miedo Total Adolescente



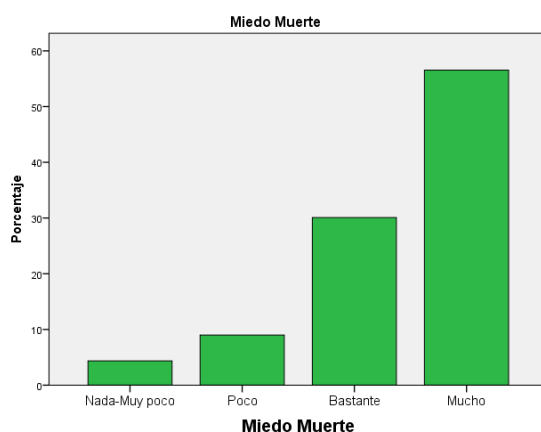
Considerando los factores que integran esta primera variable, se inicia el análisis en el Miedo a los Animales y al Peligro. En este caso, se observan niveles bastante bajos, aumentando los porcentajes a medida que se aproximan las opciones que reflejan niveles menores de miedo. Así, la opción más frecuente es la de muy poco miedo, con un 40,4% de la muestra dentro de ésta. Le sigue, con un porcentajes de 31,8% la alternativa “poco miedo”. Después vendría la que manifiesta bastante, con un 21,2% de la muestra. La opción menos alcanzada, es la que refleja niveles más altos de miedo a los animales, con un 6,6% de adolescentes. Esto se puede comprobar en el gráfico, donde se observa un descenso progresivo a medida que nos acercamos a las opciones mayores:

Gráfico 7.2.1.2. Miedo a los Animales Adolescente



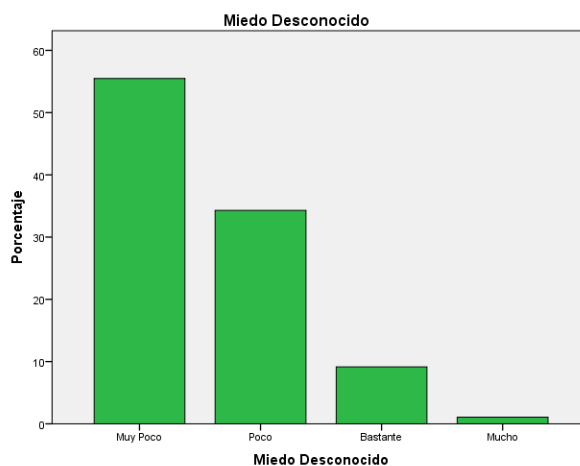
La segunda categoría representa los niveles más altos de miedo. El Miedo a la Muerte es el factor en la que se alcanzan porcentajes más altos en la opción de mucho miedo, que es la segunda más frecuente (32,9%). La más frecuente, por su parte, es la que manifiesta niveles bastante altos, con un 42,7% del total de la muestra. Esto demuestra los elevados niveles de miedo que produce esta categoría, ya que entre las dos opciones que reflejan niveles más altos aparece el 75,6% de la muestra. Las opciones que reflejan poco (18,9%) y muy poco (5,6%) reflejan porcentajes claramente inferiores, tal y como demuestran el gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 7.2.1.3. Miedo a la Muerte Adolescente



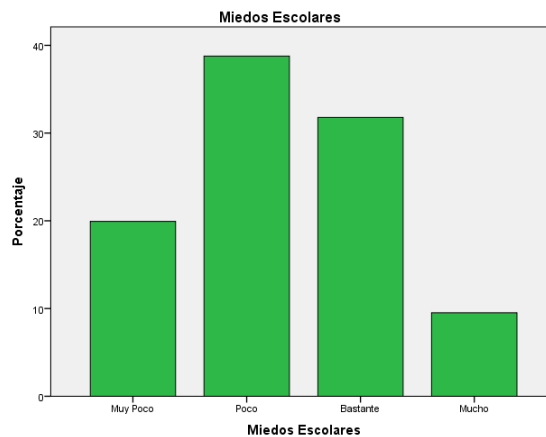
En la categoría de Miedo a lo Desconocido se puede observar algo similar a lo comentado en la de Miedo a los Animales, incluso más evidente: un descenso progresivo de porcentajes a medida que se asciende en niveles de miedo. En esta ocasión, el 89,8% de la muestra alcanza las opciones que reflejan menos miedo, estando repartidos entre el 55,5% que manifiestan muy poco y el 34,3% que reflejan poco. Se trata pues, de una categoría en la que se alcanzan niveles bastante bajos, lo que queda confirmado por, tan sólo, el 9,2% y el 1,1% de los encuestados que reflejan bastante y mucho miedo respectivamente. De nuevo, se puede observar este descenso en el gráfico:

Gráfico 7.2.1.4. Miedo a lo Desconocido Adolescente



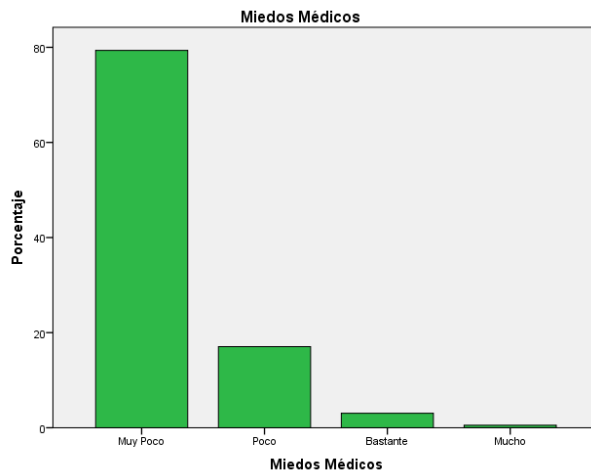
En el caso de los Miedos provocados por situaciones relacionadas con la Escuela (Miedos Escolares), las opciones intermedias vuelven a ser las que manifiestan porcentajes superiores. La más frecuente, concretamente, es la opción que refleja poco miedo. Esta opción alcanza un 38,8% de la muestra de alumnos y alumnas adolescentes. En segundo lugar, aparecerían los alumnos y alumnas que reflejaron bastante miedo, con un 31,8% de la muestra alcanzando esta alternativa. A continuación, aparece un 19,9% de la muestra reflejando muy poco, lo que indica que el comportamiento de la muestra está más cercano a puntuaciones bajas que a altas. Por su parte, la opción menos frecuente (con un porcentaje de 9,5%) es la que manifiesta los niveles más altos de esta emoción, en relación con situaciones relacionadas con el ámbito académico. Todo ello se puede comprobar en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.2.1.5. Miedos Escolares Adolescente



Los Miedos Médicos es la categoría en la que se reflejan niveles muy bajos para esta emoción de entre todas las que constituyen el cuestionario. Se puede contemplar como la opción que refleja los niveles inferiores (muy poco) es la que tiene porcentajes claramente superiores con un 79,4% del total de la muestra. Estos altos porcentajes dejan claro que se trata de unos estímulos que no producen prácticamente miedo, más aun si se tiene en cuenta que la siguiente opción, por porcentaje es la de poco miedo, alcanzada por el 17,1% de la muestra. Posteriormente aparecerían los que manifiestan bastante miedo, con un 3,1% y los que reflejan mucho, con tan sólo un 0,5% (una frecuencia de tan sólo 3 alumnos de la muestra total de adolescentes). Esta realidad se observa en el gráfico:

Gráfico 7.1.1.6. Miedos Médicos Adolescentes



Para “concentrar” el análisis de la intensidad de los miedos, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los factores que integran la variable Miedo, se alcanzan los niveles más altos de miedo. Así, se puede ver cómo los niveles más altos se dan en Miedo a la Muerte (con 3,03). El siguiente, con niveles bastante más bajos son los Miedos Escolares (2,31) y el Miedo a los Animales y el Peligro (1,94). Las categorías en las que se alcanzan los niveles más bajos son en Miedo a lo Desconocido (1,94) y Miedos Médicos (1,25).

Tabla 7.2.1.1. Media Factores Miedo Adolescente

	Miedo Animales	Miedo Muerte	Miedo Desconocido	Miedos Escolares	Miedos Médicos
N Válidos	557	557	557	557	557
N Perdidos	0	0	0	0	0
Media	1,94	3,03	1,56	2,31	1,25

Para finalizar el análisis de la variable Miedo, precisando los estímulos (ítems) más frecuentes que provocan los niveles más altos en esta emoción, se seleccionaron las 15 medias más altas entre los ítems que conforman el cuestionario para evaluarla. De esta manera, se podrán identificar los que generan los mayores niveles de miedo y el factor al que pertenecen, en el que aparecerá la categoría que provoca más miedos (mayor intensidad). De esta manera, claramente se puede observar (en el cuadro que se presenta a continuación, en el que aparecen los miedos más frecuentes, su media y la categoría a la que pertenecen, en función del color utilizado en el apartado donde se analiza este instrumento) que el factor que mayores niveles de miedo genera es el Miedo

a la Muerte (de color verde en el cuadro), ya que 12 (relacionados con la muerte de familiares, contraer enfermedades serias, muerte personal, secuestros, enfermedad y accidentes de familiares, amenazas, guerra nuclear y consumo de drogas peligrosas) de estos 15 miedos más frecuentes pertenecen a esta categoría. Además de ésta aparecen otras dos (que no representan ningún problema en cuanto al claro predominio de la principal), a saber: Miedos Escolares (con dos ítems que en el cuadro aparecen de color rojo) y Miedo a los Animales y al Peligro (con sólo un ítem de color salmón).

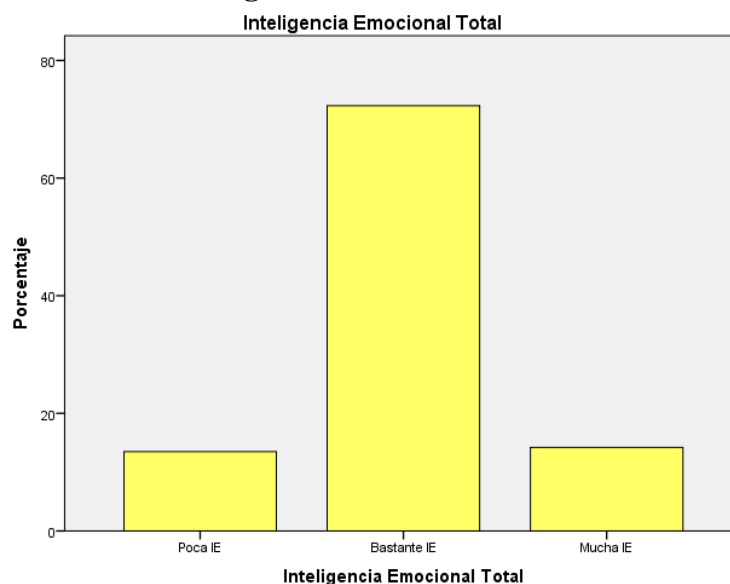
Cuadro 7.2.1.1. Miedos más frecuentes Adolescente

Ítem	Miedo	Media
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,57
23	Tener una enfermedad seria	2,45
64	Contraer el SIDA	2,44
38	No poder respirar	2,40
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,39
22	Ser secuestrado	2,23
15	Tomar drogas peligrosas	2,16
48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,08
43	Que mis padres se estén divorciando	2,04
36	Ser amenazado con un arma	2,03
33	Que me atropelle un coche o camión	2,025
10	Sacar malas notas en la escuela	2,02
13	Una guerra nuclear	1,97
40	Suspender	1,94
78	Los Tiburones	1,93

- **Inteligencia Emocional**

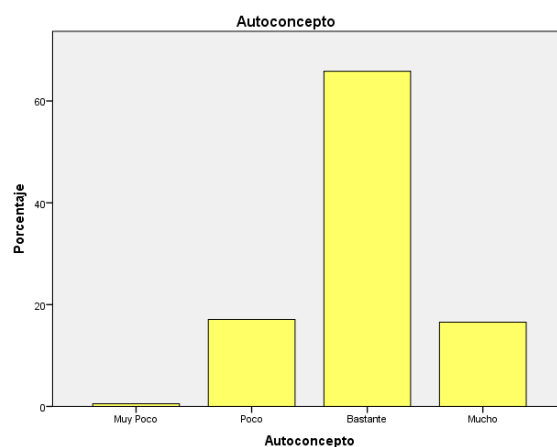
Con respecto al nivel mostrado por la muestra total de alumnos y alumnas adolescentes, con respecto a la variable Inteligencia Emocional, resulta destacable que ninguno de los encuestados (0%) reflejó niveles muy bajos en esta variable, siendo, por tanto la opción menos frecuente. De manera evidente, la opción mayoritaria es la que refleja bastante nivel de Inteligencia Emocional, alcanzada por el 72,3% de la muestra de alumnos de instituto. Posteriormente, el resto de encuestados se distribuye de forma muy parecida entre la opción de mayor nivel de IE (con 14,2%) y la que refleja poca IE (13,5%). Esta situación se puede observar a través del gráfico:

Gráfico 7.2.1.7. Inteligencia Emocional Total Adolescente



Proseguimos con el primero de los factores que integran esta variable, el Autoconcepto. Como se puede observar en el gráfico que aparece a continuación de este comentario, la opción de “bastante” vuelve a ser la más frecuente, alcanzando un 65,8% del total de la muestra. Posteriormente, aparecería la opción de poco autoconcepto, con un porcentaje de 17,1%, seguido de cerca por la de mucho, que supone el 16,5%. Finalmente, un muy pequeño porcentaje de esta muestra (sólo el 0,5%, lo que supone tan sólo 3 personas) refleja la opción más baja en este factor (muy poco autoconcepto).

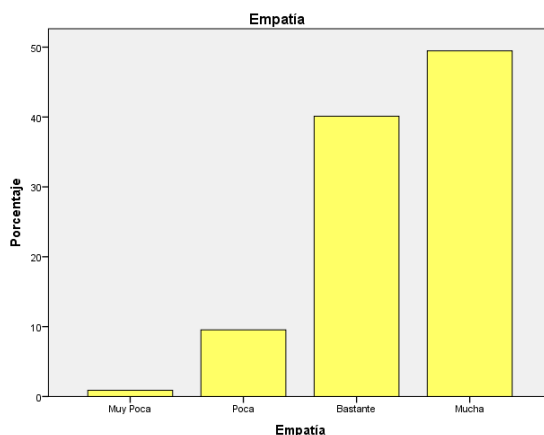
Gráfico 7.2.1.8. Autoconcepto Adolescente



En el caso de la siguiente categoría, la Empatía se vuelven a identificar niveles bastante altos, siendo la opción donde se registran los niveles más altos la que alcanza el porcentaje más alto (49,5%), seguido de la que se relaciona con un nivel bastante alto (40,1%). Después de esta, por porcentaje mayor viene la que refleja poca empatía con el

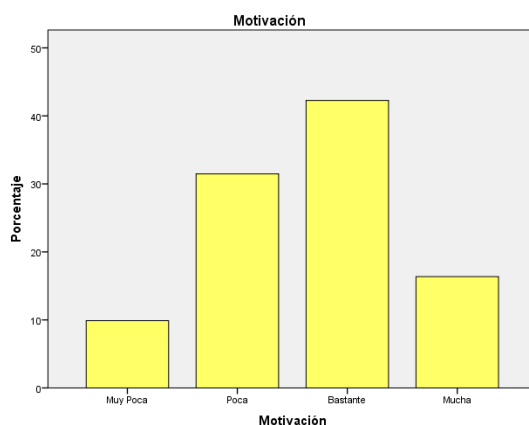
9,5% de la muestra de adolescentes, mientras que sólo el 0,9% de la misma alcanzó la alternativa “muy poca Empatía”. Esta situación se observa en el gráfico:

Gráfico 7.2.1.9. Empatía Adolescente



En el caso de la Motivación, se puede contemplar que no existe una disposición tan clara como las descritas en las dos categorías anteriores. De nuevo, la opción más alcanzada vuelve a ser la que refleja niveles bastante adecuados en esta categoría, aunque, en esta ocasión sólo con un 42,3% (con respecto a porcentajes alcanzados en otras categorías). A esta opción le seguiría la que refleja poca motivación, con un 31,5% de los adolescentes. Posteriormente, el 16,4% refleja mucha motivación. Para finalizar, la opción menos repetida es la de muy poca motivación. Sin embargo, en este caso, aparecen porcentajes más elevados que en situaciones anteriores, con un 9,9% de la muestra total. El gráfico que se presenta a continuación muestra que la Motivación es uno de los factores en los que se alcanza un nivel menor, dentro de la IE.

Gráfico 7.2.1.10. Motivación Adolescente



Con respecto a los resultados en el ámbito del Conocimiento de sí mismos, se vuelven a observar resultados superiores, más parecidos a los de las primeras categorías. La opción menos frecuente, con un porcentaje muy bajo (0,5%) es la que indica niveles muy bajos en este factor, seguido por la opción de “poco conocimiento de sí mismos”, con un 14% de la muestra. Las alternativas mucho (con un porcentaje de 39,3%) y

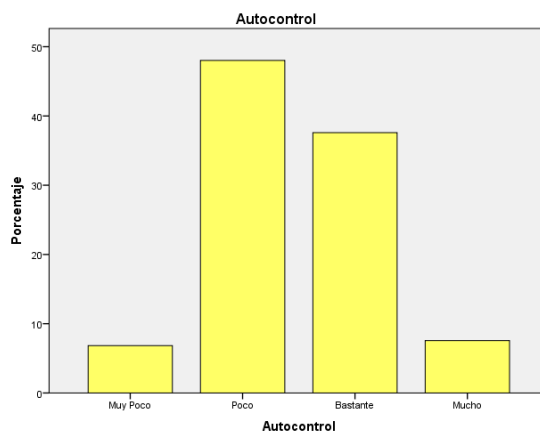
bastante (con el 46% de la muestra) son, en este orden, la tercera y la cuarta por porcentajes menores. Esta realidad queda indicada en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.2.1.11. Conocimiento de sí mismos Adolescentes



Para finalizar con los factores dentro de la variable Inteligencia Emocional, se hace referencia al Autocontrol, como expresión de emociones en su justa medida, adaptada a la situación. En este caso, la opción más alcanzada no es la de bastante, sino la que refleja poco autocontrol con el 48% de la muestra. La segunda sí es la de bastante con el 37,6% de la misma. Posteriormente, con porcentajes cercanos aparecen la alternativa de mucho (con 7,6%) y muy poco (con 6,8%). El gráfico refleja que esta categoría es una en las que se alcanzan niveles inferiores.

Gráfico 7.2.1.12. Autocontrol Adolescente



Para concluir el análisis general de esta variable, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los factores que integran la IE, se alcanzan los mejores resultados. Así, se puede ver cómo el primero, por éxito es la Empatía (con 3,38), seguido del Conocimiento de sí mismos (3,24) y el Autoconcepto (2,94). Las

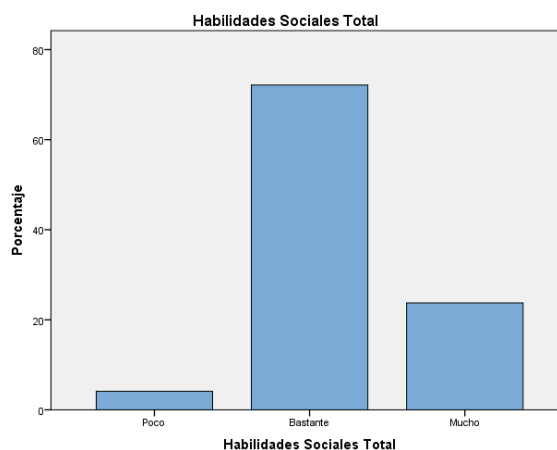
categorías en las que se alcanzan los niveles más bajos son en Motivación (2,65) y, sobre todo, Autocontrol (con una media de 2,45).

Tabla 7.2.1.2. Media Factores IE Adolescente

		Autoconcepto	Empatía	Motivación	Conocimiento de sí mismos	Autocontrol
N	Válidos	556	556	556	556	556
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		2,984	3,381	2,6511	3,2428	2,4586

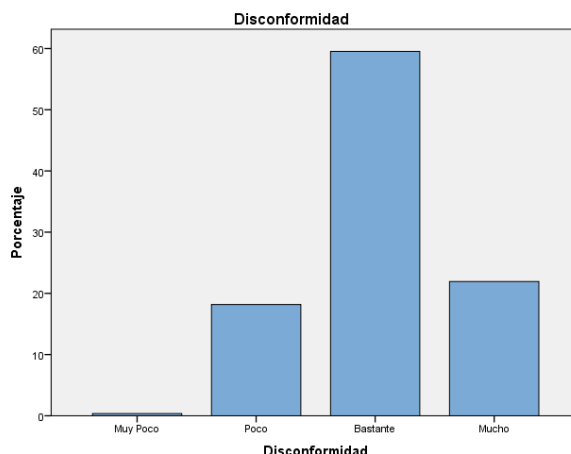
Dentro de la variable Inteligencia Emocional desde el punto de vista teórico, pero independiente en nuestro cuestionario, aparecen las Habilidades Sociales. Con respecto a los niveles totales, ocurre lo mismo que lo comentado en la IE Total: ninguno de los encuestados alcanzó la opción “muy pocas HHSS”. La opción bastante vuelve a ser la más frecuente también en HHSS, con un 72%, seguida por la que refleja mucho (23,7%). La opción minoritaria es la que se relaciona con niveles más bajos (que en esta ocasión es poco con el 4,2% de la muestra). Las habilidades sociales reflejan niveles bastante altos como muestra el gráfico que aparece a continuación:

Gráfico 7.2.1.13. Habilidades Sociales Total Adolescentes



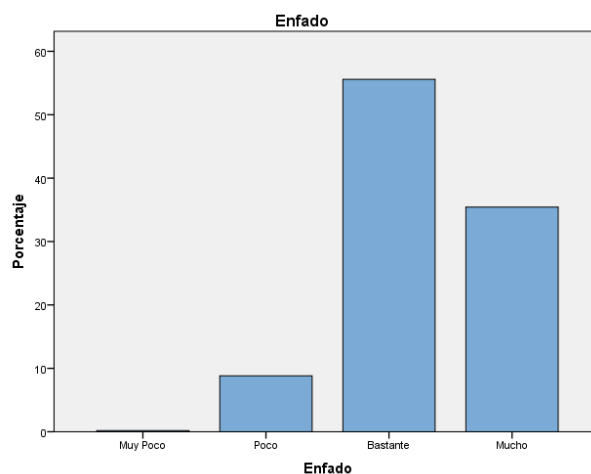
Se prosigue con los subfactores que integran la categoría de Habilidades Sociales, comenzando por la Disconformidad, en la que se registran niveles bastante altos, ya que entre la opción bastante (con 59,5%) y la que refleja los niveles más altos (mucho con 21,9%) alcanzan el 81,4% de la muestra. Por su parte la opción poco engloba al 18,2% de la muestra, mientras que la de muy poco sólo es alcanzada por el (0,4%). Esto se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.2.1.14. Disconformidad Adolescente



Con respecto a los resultados en el ámbito de la expresión de Enfado, se vuelve a repetir una situación similar a la descrita para la primera categoría, sólo que en este caso, lo hacen más cerca de los valores más altos. Así el porcentaje mayor (55,6%) corresponde con la opción de bastante nivel en cuanto a la expresión de enfado, seguido de la que refleja un nivel muy alto (con un 35,4%). La tercera opción por porcentaje es la de poco con el 8,8% de la muestra de adolescentes. La opción con porcentajes menores es la que refleja los niveles más bajos (con tan sólo el 0,2% ya que sólo uno de los sujetos lo reflejó). Esto queda reflejado por el gráfico:

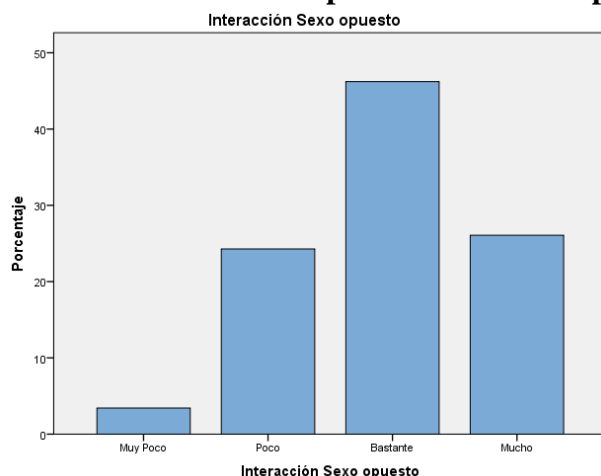
Gráfico 7.2.1.15. Enfado Adolescente



A continuación se muestran los resultados dentro de la categoría Interacción con personas del Sexo opuesto, donde aparece una situación parecida a la comentada anteriormente: la opción "bastante" vuelve a ser la más frecuente, con el 46,2%, seguido por la que refleja niveles más altos de interacción con personas del sexo opuesto, con el 26,1%. Entre ambas suman el 72,3% del total de la muestra de institutos. Después de este aparece la opción "poco" con un 24,3% y muy poco con tan sólo un 3,4%. Se

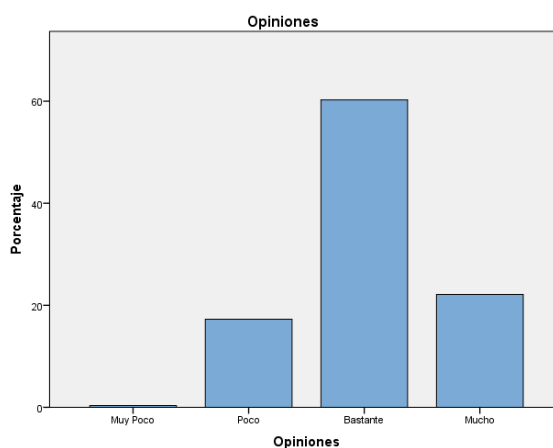
vuelve a confirmar que los porcentajes más bajos se relacionan con el nivel inferior. Esta realidad se refleja a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.2.1.16. Interacción con personas del Sexo opuesto Adolescente



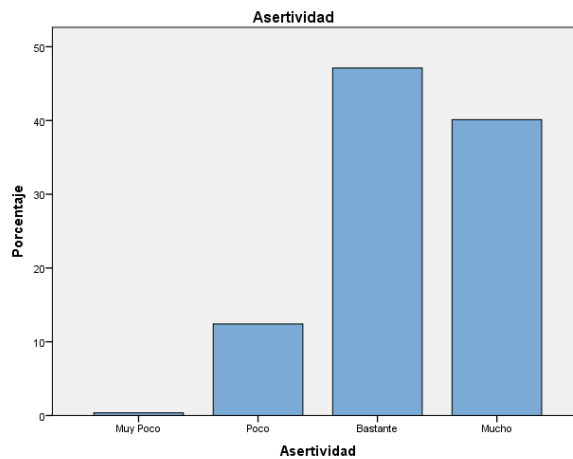
En el ámbito de la manifestación de Opiniones, se vuelven a establecer similitudes con los casos anteriores. Así el porcentaje mayor (60,3%), superior a la mitad de la muestra, se corresponde con la opción de bastante, seguido de la que refleja el nivel más alto (22,1%). La tercera opción por porcentaje es la de poco con un 17,3%, mientras que la menos frecuente es también la que manifiesta niveles menores con tan sólo el 0,4%. Esta realidad se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.2.1.17. Opiniones Adolescente



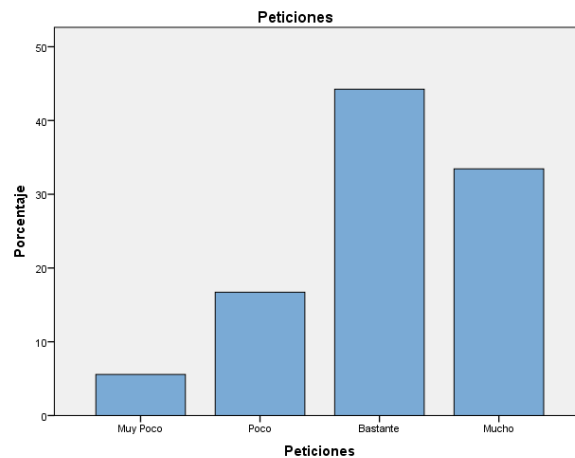
Posteriormente, aparecen los resultados en cuanto a la Asertividad, donde se alcanzan niveles muy altos, ya que aunque la opción con porcentajes más altos vuelve a ser bastante (47,1%), la siguiente, de cerca es la que reflejan niveles más altos (con un 40,1%). Entre ambas suman el 87,2%. Esto provoca que las opciones con niveles más bajos queden con porcentajes muy bajos (con 12,4% para la opción “poco” y 0,4 para la opción “muy poco”), tal y como se desprende del gráfico que aparece a continuación:

Gráfico 7.2.1.18. Asertividad Adolescente



Para finalizar el apartado de las Habilidades se presentan los resultados en Peticiones. Se vuelven a registrar niveles altos y muy altos con los porcentajes más elevados (33,5% y 44,2% respectivamente). Lo contrario ocurre en las opciones más bajas ya que el 5,6% refleja la opción de muy poco y 16,7% la de poco. Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.2.1.19. Peticiones Adolescente



Para concluir este apartado, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los subfactores que integran a las HHSS, se alcanzan los mejores resultados. Así, se puede contemplar que el subfactor en el que aparecen mejores resultados es en Asertividad (con una media de 3,27), seguida, muy de cerca, por la que refleja la expresión de Enfado (3,26), la realización de Peticiones (3,05), la expresión de Opiniones (3,04), de Disconformidad (3,03) y la Interacción con personas del Sexo opuesto (2,95) en la que aparecen los resultados más bajos. Aun así se observan niveles muy parecidos entre las diferentes categorías.

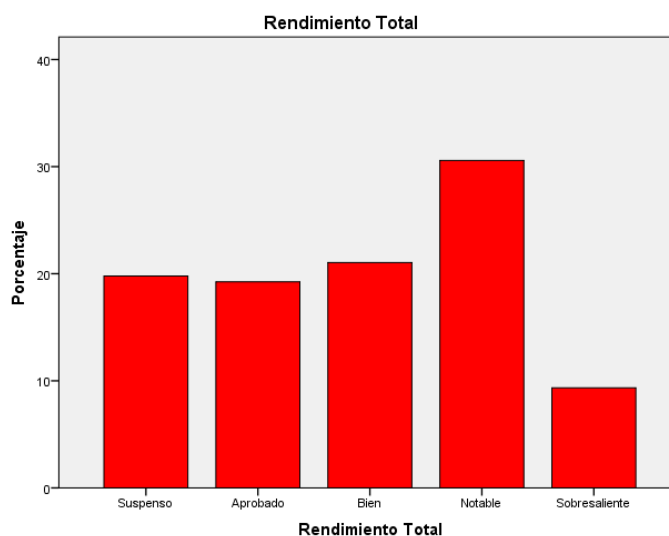
Tabla 7.2.1.3. Media Factores HHSS Adolescente

	Disconformidad	Enfado	Interacción Sexo opuesto	Opiniones	Asertividad	Peticiones
Válidos	556	556	556	556	556	556
Perdidos	1	1	1	1	1	1
Media	3,0306	3,2626	2,95	3,0414	3,270	3,0558

- **Rendimiento**

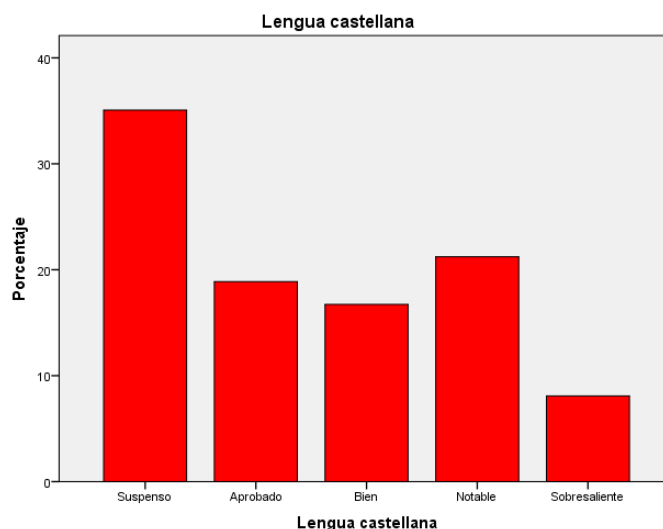
Para terminar este apartado de análisis descriptivo general se hace referencia al Rendimiento, establecido por las calificaciones recibidas por el alumnado. Primero se describe el análisis del Rendimiento General, expresado por la nota media. En este caso, el resultado más habitual (30,6%) es el notable (entre 7 y menos de 9). La siguiente calificación, por porcentaje, es el “bien” (21%). A continuación aparecen muy próximas entre sí las calificaciones de suspenso (con un 19,8%) y aprobado (19,2%). La calificación con porcentajes más bajos (9,4%) es el sobresaliente (a partir de 9). Todo ello se resume en el gráfico que se presenta:

Gráfico 7.2.1.20. Media de Rendimiento Total Adolescente



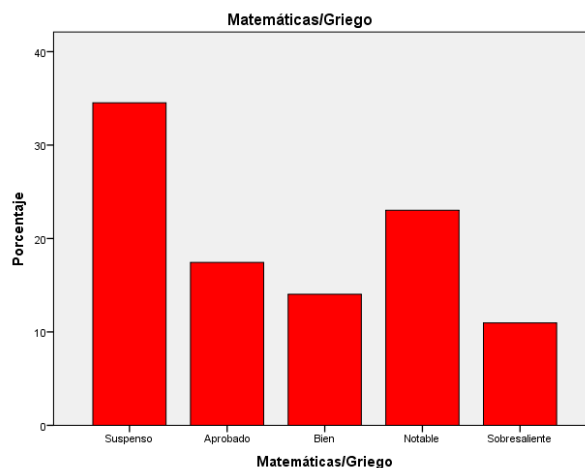
Para el análisis de las materias concretas, se comienza por la Lengua Castellana, donde se puede comprobar como en la calificación suspenso, aparecen los porcentajes más altos, con el 35,1% de la muestra. La segunda opción más frecuente es el notable con el 21,2% de la muestra de adolescentes, seguido del 18,9% para los aprobados y del porcentaje 16,7% para la calificación bien. La calificación menos frecuente, por porcentaje es el sobresaliente (8,1%). Tal y como se puede observar en el gráfico que se presenta, se trata de una materia con un elevado número de suspensos.

Gráfico 7.2.1.21. Rendimiento en Lengua Castellana Adolescente



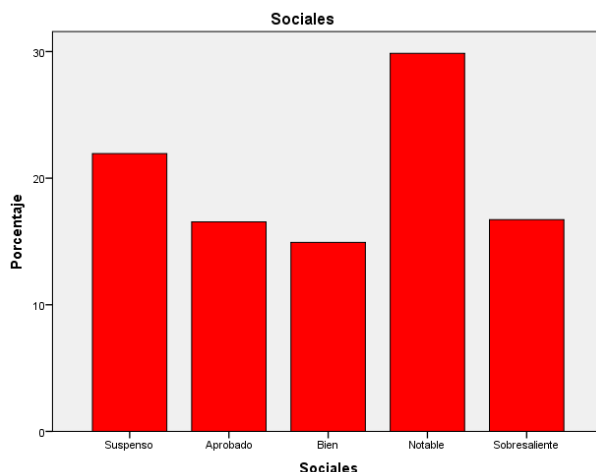
En el caso de la materia de Matemáticas (Griego para los bachilleratos de letras), se puede comprobar que el porcentaje de suspensos vuelve a ser el más elevado (34,5%), seguido de nuevo, del notable (23%). Posteriormente aparecen, por porcentajes más elevados, los aprobados (17,4%), bien (14%) y los sobresalientes (11%) que es la calificación menos alcanzada. Se puede apreciar gran igualdad a la materia anteriormente comentada, si bien es cierto, que se registra un mejor rendimiento general (menos en las calificaciones bajas y más en las altas). Todo ello se puede observar en el gráfico:

Gráfico 7.2.1.22. Rendimiento en Matemáticas Adolescente



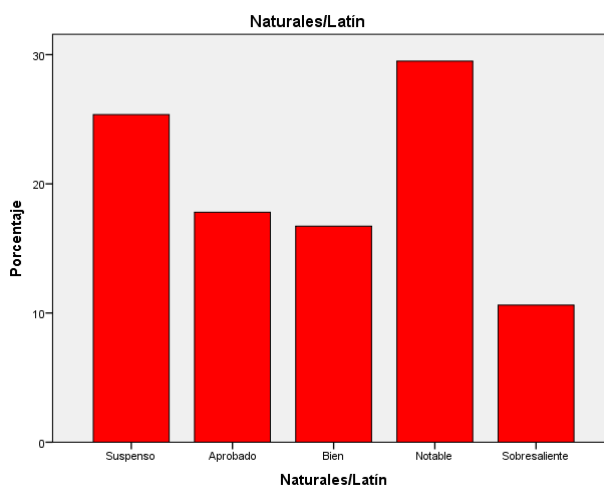
En la materia Sociales (Historia y Geografía) el rendimiento parece superior a las dos anteriores, ya que la opción más frecuente es el notable (29,9%) y no el suspenso (que es la segunda con un 21,9%). Después de estas dos, la tercera es el sobresaliente (16,7%) seguido, muy de cerca, por el aprobado (16,5%). En esta ocasión la calificación menos frecuente es la que queda entre 5,5 y 6,4 (bien), con un 14,9%, tal y como se observa en el gráfico:

Gráfico 7.2.1.23. Rendimiento en ciencias Sociales Adolescente



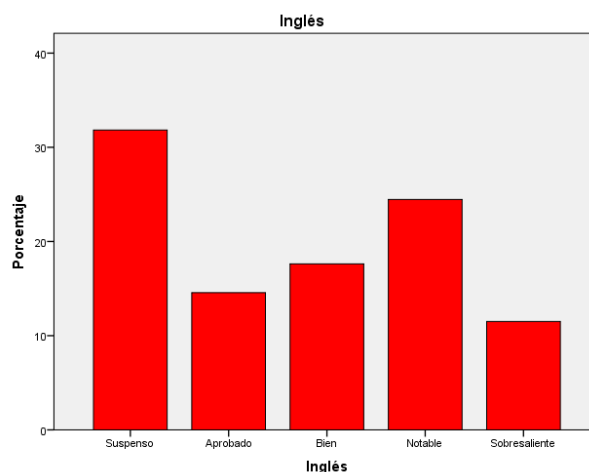
La siguiente materia a comentar son las Ciencias Naturales (Biología, Geología y CTM), Latín en el caso de los bachilleratos de letras. Aquí, ocurre algo parecido a lo comentado en la anterior, donde el suspenso no es la calificación más frecuente, sino la segunda (25,4%). Igual que antes, la más frecuente vuelve a ser el notable con un porcentaje de 29,5%. A continuación vendría el aprobado (17,8%), seguido por el bien (16,7%). La calificación menos frecuente es el sobresaliente (10,6%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.2.1.24. Rendimiento en ciencias Naturales Adolescente



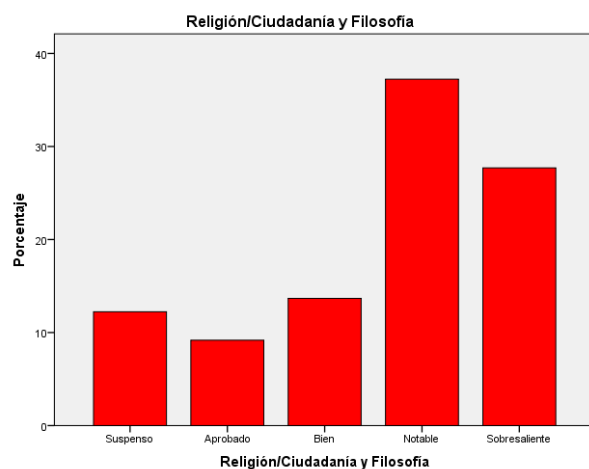
En el caso del Inglés los resultados vuelven a ser más bajos, ya que el porcentaje más alto se alcanza en la calificación “suspenso” con un 31,8%. El segundo resultado más alcanzado por la muestra (24,5%) es el notable, seguido del bien (17,6%) y el aprobado (14,6%). La nota menos frecuente, con un porcentaje de 11,5% es el sobresaliente, tal y como se puede ver en el gráfico que aparece a continuación:

Gráfico 7.2.1.25. Rendimiento en Inglés Adolescente



Para concluir, se comenta el rendimiento en Religión/Ciudadanía (en bachillerato Filosofía). En este caso, tenemos los niveles más altos de aprobados, siendo la calificación más alcanzada el notable (37,2%) seguida del sobresaliente (con 27,7%). Posteriormente aparecería la calificación “bien” con porcentajes de 13,7%, seguida de los suspensos (12,2%). La calificación menos frecuente es el aprobado (9,2%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.2.1.26. Rendimiento en Religión Adolescente



Para finalizar este apartado, de análisis descriptivo general, se presentan las medias de cada una de las materias, lo que permite ver como se colocan entre sí en función del mayor o menor rendimiento. Así Religión/Ciudadanía es la materia en la que se alcanza la media más elevada (7,04). La siguiente a bastante distancia (casi un punto) son las ciencias Sociales (6,15) y a continuación las Naturales (5,8). Después aparecerían, en este orden Inglés (5,7) y Matemáticas (5,5). La materia en la que se registran puntuaciones más bajas es en Lengua Castellana, con una media de poco más que el aprobado (5,3). Por su parte, la calificación de notable se alcanza en la materia de Religión, la de bien para el resto de materias (ya que se considera a partir de resultados

superiores al 5,5). En Lengua Castellana la media es de aprobado. Esto se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 7.2.1.4. Media Materias Adolescente

	Lengua Castellana	Matemáticas y Griego	Sociales	Naturales y Latín	Inglés	Religión/Ciudadanía y Filosofía
N Válidos	556	556	556	556	556	556
N Perdidos	1	1	1	1	1	1
Media	5,392	5,511	6,158	5,845	5,712	7,043

7.2.2. Descriptivos Específicos

7.2.2.1. Centro

- **Miedo**

Si se considera la percepción de la muestra de adolescentes, con respecto a la variable Miedo, se observa una enorme igualdad entre todos los centros. Las pequeñas diferencias existentes demuestran niveles más altos de miedo en el centro Amarillo (alcanzando una media de 104), que destaca por el mayor porcentaje en la opción de bastante miedo (37,3%) y el menor en poco (41,5%). El siguiente por nivel de miedo es el Blanco (con una media de 101,1), que es el segundo en los niveles de miedo intermedios (31,1% en bastante y 48,8% en poco). El tercero es el Naranja (con una media de 97,7) seguido muy de cerca por el centro Negro (96,3). En cualquier caso, se observa una gran igualdad entre los diferentes centros, todos ellos cercanos a niveles medio-bajos en esta variable.

Siguiendo con el primer factor de la variable Miedo, el Miedo a los Animales y al Peligro, considerando el centro, se pueden contemplar diferencias algo más evidentes al resto de categorías en las que no aparecen, a pesar de la similitud entre los diferentes centros. Los niveles más altos de este factor aparecen en el Blanco (21,79 de media), que destaca por presentar los mayores porcentajes en la opción de mucho miedo (11%) y el segundo en cuanto a bastante (23,2%). Después de éste vendría el Amarillo (alcanzando una media de 21,44), que destaca por el mayor porcentaje en la opción de bastante miedo (28%) y el segundo en mucho (5,9%). El tercero sería el Negro (18,36) que presenta el porcentaje más alto en muy poco (44,6%), mientras que el que menos nivel muestra en esta variable para estímulos relacionados con animales es el Naranja (17,54 de media), con los porcentajes mayores en poco (40,5%) y los segundos en muy

poco (41,7%). En todos los centros el nivel de miedo para este factor vuelve a ser medio-bajo.

- **IE**

A continuación se pasa a describir el comportamiento de la muestra, en la segunda variable, la Inteligencia Emocional, en función de su procedencia (Centro). Considerando las puntuaciones totales, los niveles más altos de IE aparecen en el centro Naranja (14,7% alcanzan el nivel máximo y 73,6% bastante), en el que aparecen los segundos porcentajes más altos de sujetos que llegan al nivel máximo y también los segundos más bajos en la opción poca IE. Esto da la media más alta de todos los institutos con 119,5. El siguiente, por nivel de IE es el Blanco (117,4), en el que aparecen los mayores porcentajes en mucha IE (19,6%) y en poca (19%). En tercer lugar vendría el centro Negro (116,89) donde aparecen los porcentajes menores en mucha IE (8,9%) y los segundos mayores en bastante (78,6%). El último sería el centro Amarillo, con una media de 115,7. Se observa bastante igualdad entre los diferentes grupos, todos cercanos a niveles bastante altos de IE.

Para el factor Conocimiento de sí mismos, la igualdad, a pesar de quedar patente de nuevo, no es tan pronunciada como en el caso anterior, volviéndonos a mover por niveles muy altos. En cuanto a la clasificación de los institutos, el que presenta mayor nivel es el centro Naranja (22) que presenta los porcentajes mayores en la opción mucho (48,5%). El siguiente es el Negro (21,61 de media) con los segundos porcentajes más altos en mucho (42%) y bastante conocimiento (48,2%). En tercer lugar aparecería el Blanco (20,8) con los segundos menores porcentajes en bastante y mucho (46,6% y 35,6% respectivamente). El último sería el centro Amarillo (20,3), con el menor porcentaje en la opción mucho (29,7%).

A continuación las Habilidades Sociales, donde aparecen niveles altos en todos los grupos. Esto es así hasta el punto de que ninguno de los encuestados ha alcanzado la opción de muy pocas HHSS. Por otro lado, en cuanto a la clasificación, por puntuaciones, el centro que más nivel alcanza es el Naranja (88,47 de media) en el que aparecen los porcentajes más altos en la alternativa de nivel superior, seguido del Amarillo (87,36) con los segundos porcentajes en la opción mucho (22%). En tercer lugar aparecería el centro Negro (86,64 de media), que presenta los porcentajes menores en poco (3,6%) y los segundos (75%) en bastante. El que tiene niveles menores en HHSS es el Blanco (85,89 de media) con los menores porcentajes en mucho (19,6%).

Con respecto a los elementos que integran las habilidades sociales, se inicia el análisis por la expresión de Disconformidad, donde son los alumnos del instituto Naranja (21,71 de media) los que obtienen mejores resultados, presentando los porcentajes mayores en la alternativa de mayor nivel (31,3%) y los más bajos en la menor (0%), junto con los centros Amarillo y Negro en cuanto a muy poco. Posteriormente, aparece el centro Negro (20,97) con los porcentajes mayores en la opción bastante (67%), seguido del Amarillo (20,32) con los porcentajes de mucho menores (16,9%). Muy cercano a este último aparecería el Blanco (20,26 de media), con los porcentajes mayores en muy poco. A pesar de esto, se demuestra una gran igualdad entre los diferentes centros, con puntuaciones generales medio-altas.

- **Rendimiento**

Considerando el Rendimiento Global, dentro de la tercera y última de las variables (el Rendimiento), en función del centro, se puede decir que el instituto Negro es en el que se registran resultados superiores (con una media de 6,17) con los porcentajes de sobresalientes más altos (12,5%) y los más bajos en suspensos (13,4%). Le sigue el instituto Amarillo (5,94 de media) con el porcentaje más alto de notables (32,2%). Después de éste último y muy de cerca vendría el Blanco (5,91) con menos porcentajes para el notable (31,2%) y el bien (15,3%) con respecto al anterior. El último es el instituto Naranja (5,8) aunque también muy de cerca, en el que aparece el mayor porcentaje de suspensos (26,4%).

En el caso de la asignatura de Sociales (Historia y Geografía) el instituto Blanco es en el que aparecen las calificaciones más altas (6,4) con los segundos porcentajes mayores en sobresalientes (18,4%) y notables (35%). La siguiente, a poca distancia, es la muestra de alumnos del centro Amarillo (6,3) con menor número de sobresalientes (15,3%) aunque mayor número de notables (39,8%) que el anterior. Después vendría el centro Negro, con una media de 6,28, siendo el primero en sobresalientes (19,6%) pero el último en notables (20,5%). El instituto Naranja es en el que se recogen notas más bajas (5,67 de media) encontrándose los mayores porcentajes de suspensos (27%).

Se finaliza este apartado con la materia de Religión/Ciudadanía y Filosofía en los cursos más avanzados (Bachillerato). En todos los centros se registran los resultados más elevados, encontrándose las notas más altas y el menor número de suspensos. Los niveles más altos son los del centro Negro (7,69 de media), en el que se dan los mayores porcentajes de sobresalientes (35,7%) y los menores en suspensos (3,6%). Le seguiría el

Naranja (7,2%) segundo en porcentaje de sobresalientes (32,5%). Después de éste aparecería el Amarillo (7,07) con el mayor porcentaje de notables (44,9%). Los peores resultados en la materia se dan en el centro Blanco, con una media de 6,41 (bastante alejada del resto puesto que es más de 0,5 con el inmediatamente superior).

7.2.2.2. Curso

- **Miedo**

Se inicia la descripción de los resultados de la muestra de alumnos adolescentes, en función del curso (que se relaciona directamente con la edad), con la variables Miedo, concretamente, respecto al Total del mismo. En este caso, resulta relevante que el grupo en el que se registran los mayores niveles de miedo es precisamente en el de los alumnos de mayor edad (2º de Bachillerato con una media de 106,04), algo que resulta inesperado. Así este grupo es en el que se registra el máximo porcentaje de mucho miedo (5,6%) y el menor en cuanto a muy poco (11,3%). El siguiente curso, por nivel de miedo, es 1º de ESO (los alumnos de menor edad reflejaron 105,69 de media), primeros en la opción de bastante miedo (con un 37,9%), seguido de 1º de Bachillerato (100,2) donde se registran los segundos porcentajes menores en muy poco (12,5%). Después aparecería 2º de ESO (99,9), con los segundos máximos porcentajes en mucho (3,5%) y los más bajos en poco (43%). Después de este curso, vendría el 4º de ESO (97,9 de media) donde aparecen los porcentajes menores en mucho miedo (0,8%). El que menos miedo evidencia es el alumnado de 3º de ESO (92,35) con los mayores porcentajes en muy poco (22,1%) y los menores en bastante (25,7%). En este sentido, las diferencias no son muy evidentes y todos los grupos se mueven en niveles medio-bajos. Una situación similar aparece en el conjunto de factores que integran esta variable.

Se finaliza este apartado con los Miedos Médicos, siendo 2º de ESO el curso en el que se alcanzan niveles más altos de miedo (3,77 de media) que es el que se dan los porcentajes más altos en mucho (1,2%) y bastante (7%), seguido de 4º (3,47) con los segundos mayores porcentajes en bastante miedo (5%). El siguiente curso, por mayor nivel de miedo es 2º de Bachillerato (3,25) con los cuartos mayores porcentajes en muy poco (80,3%). 1º de ESO (3,03) con los segundos mayores porcentajes en muy poco (82,1%) y 1º de Bachillerato (2,99) con los terceros (80,6%) pero con mayor porcentaje en poco (17,9% en ESO por 18,1% en Bachillerato) ocupan el penúltimo y

antepenúltimo puesto respectivamente. El último lugar lo ocupa tercero de ESO, donde se registran los mayores porcentajes en muy poco miedo (91,2%).

Si se consideran los tipos de miedo, teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en esta emoción, se puede ver como el factor Miedo a la Muerte es el, claramente, predominante. Además se observa una gran igualdad entre todos los grupos, ya que entre los 10 miedos más comunes (para lo que se seleccionaron los ítems con las 10 medias más elevadas), 6 se repiten en todos los grupos (1º de ESO, 2º de ESO, 3º de ESO, 4º de ESO, 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato) y además están relacionados con el factor de Miedo a la Muerte. También, en todos los grupos se cumple que, al menos 8 ítems con las medias más altas, pertenecen a esta categoría, lo que la establece como la primera en cuanto a miedos más frecuentes e, incluso, en uno de ellos (3º de ESO) los 10 pertenecen al factor mencionado. Los miedos más frecuentes, por su lado, se relacionan con la muerte y el accidente de familiares, contraer enfermedades serias, muerte personal y con secuestros. Por tanto, pertenecen a la categoría de Miedo a la Muerte, lo que confirma que los estímulos atemorizantes más frecuentes se relacionan con esta temática, independientemente de la edad del sujeto. Además de estos 8 ítems (pertenecientes al mismo factor), aparecen otros que pertenecen a otras dos categorías diferentes (Miedos Escolares y Miedo a Animales y al Peligro). En 1º, 2º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato aparece en el factor de Miedos Escolares (ante situaciones relacionadas con sacar malas notas y suspender). Por su lado, sólo en 4º de ESO y 1º de Bachillerato aparecen ítems pertenecientes a la categoría de Miedo a los Animales y al Peligro (en ambos casos son los tiburones los que causan miedo). A pesar de estas pequeñas diferencias entre los distintos grupos, se observa una enorme similitud en cuanto al factor predominante (Miedo a la Muerte). Tampoco se describen diferencias importantes en cuanto a la intensidad de los miedos (dentro de la categoría en la que se encuentran la gran mayoría de los miedos analizados, el Miedo a la Muerte, ni tampoco en el total). Esto lo demuestran las pequeñas diferencias descritas en el apartado anterior (2º de Bachillerato tiene una media de 106,04, 1º de ESO 105,69, 1º de Bachillerato 100,2, 2º de ESO 99,9, 4º de ESO 97,9 y 3º de ESO 92,35). Los 10 miedos más comunes para cada uno de los 6 grupos, quedan resumidos en el cuadro que se presenta a continuación. Aquí se puede ver una clasificación de los mismos, junto con la media de cada uno de ellos. Además están separados por factores. Para ello, se han empleado los colores utilizados en el apartado del análisis de instrumentos. De esta manera se marcan cada uno de los cinco factores de miedo (aunque en los cuadros sólo

aparecen 3). Así pues, el salmón corresponde al Miedo a los Animales y el Peligro, el verde corresponde al 2º factor (Miedo a la Muerte) y el rojo al 4º (Miedos Escolares).

Cuadro 7.2.2.2.1. Miedos más frecuentes por Curso Adolescente

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
CURSO					
1º ESO			2º ESO		
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,59	64	Contraer el SIDA	2,53
23	Tener una enfermedad seria	2,55	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,50
22	Ser secuestrado	2,53	23	Tener una enfermedad seria	2,41
38	No poder respirar	2,51	45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,38
15	Tomar drogas peligrosas	2,45	15	Tomar drogas peligrosas	2,26
64	Contraer el SIDA	2,3578	38	No poder respirar	2,23
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,357	33	Que me atropelle un coche o camión	2,14
33	Que me atropelle un coche o camión	2,26	22	Ser secuestrado	2,12
43	Que mis padres se estén divorciando	2,25	48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,06
10	Sacar malas notas en la escuela	2,17	40	Suspender	2,05
3º ESO			4º ESO		
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,58	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,58
64	Contraer el SIDA	2,42	64	Contraer el SIDA	2,43
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,41	23	Tener una enfermedad seria	2,43
23	Tener una enfermedad seria	2,38	38	No poder respirar	2,38
38	No poder respirar	2,30	45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,33
22	Ser secuestrado	2,23	15	Tomar drogas peligrosas	2,11
15	Tomar drogas peligrosas	2,12	10	Sacar malas notas en la escuela	2,08
48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,02	22	Ser secuestrado	2,06
36	Ser amenazado con un arma	2,01	48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,05

43	Que mis padres se estén divorciando	2,00	78	Los Tiburones	2,03		
1º BACHILLERATO			2º BACHILLERATO				
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,56	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,61		
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,50	23	Tener una enfermedad seria	2,58		
64	Contraer el SIDA	2,49	38	No poder respirar	2,56		
38	No poder respirar	2,47	64	Contraer el SIDA	2,48		
23	Tener una enfermedad seria	2,39	45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,45		
43	Que mis padres se estén divorciando	2,19	22	Ser secuestrado	2,39		
48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,18	48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,23		
22	Ser secuestrado	2,13	10	Sacar malas notas en la escuela	2,15		
33	Que me atropelle un coche o camión	2,06	36	Ser amenazado con un arma	2,14		
13	78	Una guerra nuclear	Los tiburones	2,055	19	Los asesinos	2,04

- **IE**

La segunda variable, la Inteligencia Emocional, es la siguiente que se va a analizar, comenzando por el Total. En este sentido, a mayor edad, mayor es el nivel de IE total. En este sentido, 2º de Bachillerato es el nivel educativo en el que se reflejan los mejores resultados en el general de IE (135,89), encontrándose los mayores porcentajes en cuanto a mucha IE (40%) y los menores en poca (1,4%). Le sigue el 1º de Bachillerato (con una media cercana de 131,93) en el que aparecen los segundos porcentajes más altos en mucha IE (29,2%) y los segundos menores en poca IE (2,8%). Con puntuaciones muy parecidas aparecen los dos cursos anteriores (4º de ESO con una media de 115 y 3º con una media de 116,1), si bien es cierto que 3º de ESO refleja resultados ligeramente mejores. Así supera a 4º de ESO en la opción mucha IE (11,5% para 3º y 10,8% para 4º), alcanzando el mismo porcentaje en poca IE (13,3%). Los alumnos y alumnas con peores resultados en IE son los de 2º (105,9) y 1º (108,7) de ESO. En este caso, es 1º donde se registran mayores porcentajes en la opción mucha IE (3,2%), mientras que en 2º aparecen mayores porcentajes en poca IE. esto, las puntuaciones son muy parecidas a las alcanzadas por el tercer curso. En todos los casos, las puntuaciones se aproximan a niveles medio-altos.

Continuando con una de las categorías de la IE, concretamente con el Autoconcepto, se puede volver a afirmar que son los alumnos y alumnas de más edad (ambos Bachilleratos) los que reflejan mayores resultados en este factor. 2º de Bachillerato (26,8) vuelve a ser el nivel educativo en el que aparecen los mejores resultados, siendo los que demuestran los segundos porcentajes más altos en la opción “mucho” (30%), sólo superado por el 1º de Bachillerato (30,6%). Los niveles mostrados son prácticamente idénticos en ambos grupos. Posteriormente aparecerían los cursos del 2º ciclo de la ESO (3º y 4º). A pesar de que alcanzan puntuaciones prácticamente idénticas (4º llega a 23,4 y 3º alcanza 23,8) es 3º el que presenta resultados mínimamente superiores (con porcentajes más altos en mucho -11,7-). Los resultados más bajos son en 1º de ESO (21,4 de media) con los porcentajes más bajos en mucho (3,2%) y los más altos en poco autocontrol (1,1%), que queda superado por 2º de ESO (23).

En el caso del siguiente factor, la Empatía, se sigue un patrón similar, con niveles altos y medio altos. 2º de Bachillerato (con una media de 42,7) vuelve a manifestar los niveles más altos en este factor, reflejando los segundos porcentajes más altos en cuanto a mucha empatía (74,3%) y los menores en poca (0%). 1º de Bachillerato (42,5) es el curso en el que aparecen los porcentajes más altos en mucha empatía (76,4%) pero menores en bastante (20,8% frente a 22,9% en 2º). Le sigue 4º de ESO (38,5) con mayores porcentajes en mucha empatía (55%) que 3º de ESO (con menos porcentaje en muy poca -0%-), con una media de 37,5. Posteriormente aparecerían los alumnos menores (36,1) que tienen porcentajes más altos en mucha (30,5% por 29,1%) y bastante empatía (60% frente a 51,2%) que 2º de ESO (34,5 de media), curso que ocupa el último lugar.

En el caso de la Motivación, 2º de Bachillerato es el nivel educativo en el que se dan los mejores resultados (24,2), encontrándose los mayores porcentajes en cuanto a mucha motivación (38,6%) y los segundos menores en poca (2,9%). Le sigue el 1º de Bachillerato (23,1) en el que aparecen los segundos porcentajes más altos en mucha motivación (30,6%) y los menores en poca IE (2,8%). Después del Bachillerato, vendría el 2º ciclo de la ESO. 4º de ESO (con una media de 17,8) es superado ligeramente por 3º (18,1), en la opción mucha (11,5% frente a 10%), alcanzando porcentajes menores en poca motivación (11,7% en 4º frente a 11,5% en 3º). Con peores resultados en Motivación aparecen 2º (16,4) y 1º (17,7) de ESO. 2º de ESO es donde se registran mayores porcentajes en la opción de poca motivación (14%), mientras que en 1º

aparecen mayores porcentajes en mucha (11,6%). Las puntuaciones, de nuevo, se aproximan a niveles medio-altos.

La misma distribución se puede contemplar en el Conocimiento de sí mismos, alcanzándose niveles medio altos y altos. 2º de Bachillerato, otra vez, es el curso cuyo alumnado presenta mejor rendimiento en esta categoría, con la media más alta (24) y los segundos porcentajes en mucho (58,6%), pero con mejores registros en bastante (35,7%). Con puntuaciones muy parecidas aparecen los dos cursos anteriores (4º de ESO con una media de 20,4 y 3º con una media de 21,2), manifestando 3º de ESO resultados ligeramente superiores, ya que supera a 4º en la opción “mucho” (35,8% para 4º y 41,6% para 3º), alcanzando porcentajes similares en muy poco (0,8% en 4º y 0% en tercero). Con niveles más bajos se encuentran 2º (19,23) y 1º (20,3) de ESO, siendo en 1º donde aparecen mayores porcentajes en la opción “mucho” (26,3%), mientras que en 2º aparecen mayores porcentajes en poco (1,2% frente a 1,1%).

Con respecto al quinto factor, el Autocontrol se sigue el mismo patrón. Los niveles más altos son los de 2º de Bachillerato (18 de media), en el que se registran los porcentajes mayores en los niveles más altos de autocontrol (17,1% llegan a un autocontrol alto) en comparación con el curso anterior (1º de Bachillerato, con una media de 16,6), que obtiene el segundo porcentaje más alto en esta opción (13,9%). Después tenemos el curso 3º de ESO (38,1% bastante y 9,7% mucho autocontrol) y el 4º (39,2% bastante y 4,2% mucho autocontrol) con medias de 15,2 y 14,6 respectivamente. A continuación vendrían 1º de ESO (13) con mayores porcentajes en mucho (3,2%) y bastante (28,4%) que el 2º (con una media de 12,6), que es el curso en el que se dan los resultados más bajos. En este caso, sólo los grupos que reflejan mayores habilidades emocionales llegan a presentar niveles medio-altos, mientras que para el resto son medio-bajos.

Continuando con las HHSS Totales, se puede afirmar que existe una igualdad mucho mayor que en los casos anteriores. 2º de Bachillerato sigue siendo el curso que presenta la media más alta (89,1), con el mayor porcentaje en mucho (31,4%), seguido del primer curso de la ESO (los alumnos menores llegan a un 88,11 de media), con los segundos porcentajes más altos en mucho (28,4%). A continuación, aparece 2º de ESO (87,6) con los siguientes porcentajes en mucho (26,7%) y después 4º de ESO (87,2) a muy poca distancia del anterior. 1º de Bachillerato es el curso que le sigue (86,6) y el último es 3º de ESO (84,7) que presenta los porcentajes más bajos en mucho (14,2%) y los más altos en poco (7,1%). No existe ningún orden lógico con respecto a la

distribución de los diferentes grupos, encontrándose pocas diferencias entre ellos. Lo mismo se puede decir de cada uno de los subfactores que las integran.

- **Rendimiento**

Considerando la variable Rendimiento en Lengua Castellana, se inicia la descripción del comportamiento de la muestra de alumnos y alumnas de instituto en función de la variable sociodemográfica Curso. El curso con la media más alta es 1º de ESO (5,93) con el mayor porcentaje de sobresalientes (11,6%) y el menor en suspensos (22,1%). 1º de Bachillerato con una media de 5,54 es el curso que le sigue, con el tercer mayor porcentaje de sobresalientes (8,3%), pero con menor porcentaje de notables (20,8%) que 2º de ESO (con una media de 5,3 y un 25,6% de notables, siendo el porcentaje más elevado para esta calificación) que ocupa el siguiente lugar. Después aparece 3º de ESO (5,2) donde se encuentra el mayor porcentaje de aprobados (24,8%). Éste precede a 2º de Bachillerato (5,17) y 4º de ESO (5,13) con puntuaciones muy similares. En estos cursos aparece el mayor porcentaje de suspensos (42,9% en Bachillerato y 45% en 4º de ESO).

Una distribución muy similar a la anteriormente comentada se puede ver en la materia de Matemáticas (Griego para los Bachilleratos de letras). El curso con mayor nivel es 1º de ESO (6,11) con el mayor porcentaje de sobresalientes (20%) y el segundo menor en suspensos (25,3%). 1º de Bachillerato con una media de 6,08 es el curso que le sigue, con el tercer mayor porcentaje de sobresalientes (13,9%). Por su parte, 2º de Bachillerato (5,58) presenta mejores porcentajes de sobresalientes que el curso anterior (17,1%), sin embargo refleja una proporción menor de notables (17,1% frente a 31,9%), lo que hace que ocupe el siguiente puesto. A continuación aparecen 4º y 3º de ESO, con puntuaciones muy similares (4º presenta una media de 5,26 y 3º de 5,23). 3º se encuentra ligeramente por debajo con los mayores porcentajes en la calificación “suspense” (40,7%). El último lugar con una nota media de 5 lo ocupa 2º de ESO con el menor porcentaje de sobresalientes (3,5%) y el segundo mayor en suspensos (39,5%). Vuelve a observarse una gran igualdad entre la mayoría de los cursos y una distribución no ordenada de sus diferencias.

Para la materia de ciencias Sociales, 1º de Bachillerato y 3º de ESO ocupan el primer y segundo puesto respectivamente por rendimiento (con medias de 7,06 y 6,46). En este caso, la diferencia es más evidente que en otras materias (más de 0,5 puntos) siendo 1º el curso con más sobresalientes (27,8%) y notables (36,1%) y con menos

suspensos (9,7%). Muy cerca de 3° de ESO vendría 2° de Bachillerato (6,44), con menos sobresaliente y notables que el anterior (el 17,1% del alumnado de Bachillerato obtiene sobresaliente por el 17,7% del alumnado de 3° de ESO, mientras que en notables se mantienen superiores con 35,4% frente a 32,9% de los alumnos de Bachillerato). Posteriormente aparecerían los cursos que constituyen el primer ciclo de Secundaria (1° y 2° de ESO) a una distancia considerable entre ellos (6,3 en primero y 5,7 en 2°). 1° supera a 2° en sobresalientes (20% frente a 11,6%) y tiene menor porcentaje de suspensos (18,9% frente a 29,1%). El que registra menores resultados es 4° de ESO (su media es de 5,29), con los menores porcentajes en sobresalientes (10%) y los más altos en suspensos (35%). En esta materia se observan diferencias más pronunciadas que en otras ya analizadas.

En lo referente al Rendimiento en ciencias Naturales (Latín para los Bachilleratos de letras), resulta importante destacar que el curso con peor rendimiento en esta materia (2° de ESO) presenta una media por debajo del aprobado (4,89), debido al elevado porcentaje de suspensos con bajas calificaciones (43%). También es el curso con menor porcentaje de sobresalientes (5,8%). Por su parte, las calificaciones más altas las tenemos en 1° de Bachillerato (6,62 de media) donde se registran los segundos mayores porcentajes de sobresalientes (15,3%) y los menores en suspensos (11,1%), seguido por 2° de Bachillerato con más sobresalientes (17,1%) pero también más suspensos (24,3%). Muy cercano a este último aparece 3° de ESO (6,03) con menores porcentajes de sobresalientes (17,1% frente a 10,6%) pero menos suspensos (24,3% frente a 19,5%). Después aparecen 1° (5,789) y 4° de ESO (5,783) con puntuaciones prácticamente idénticas.

En el caso de la materia lengua extranjera (Inglés), vuelve a darse lo mismo que en la anterior asignatura: el curso con peor rendimiento en esta materia (que es de nuevo 2° de ESO) presenta una media por debajo del aprobado (4,89), debido a su elevado porcentaje de suspensos con bajas calificaciones (45,3%). Vuelve a ser el curso con menor porcentaje de sobresalientes (1,2%). Las calificaciones más altas se dan entre el alumnado de 1° de ESO (6,37 de media) donde se registran los mayores porcentajes de sobresalientes (15,8%) y los menores en suspensos (17,9%), seguido de 1° de Bachillerato (6,02) con menos sobresalientes (13,9%) y más suspensos (23,6%). Después aparece el 2° curso de Bachillerato (5,8 de media) con menores porcentajes de sobresalientes (12,9% frente a 13,9%) y más suspensos (32,9% frente a 23,6%).

Después aparecen 4º (5,74) y 3º de ESO (5,48) que ocupan el antepenúltimo y penúltimo lugar respectivamente.

Para finalizar este apartado, se reflejan los resultados de la asignatura Religión/Ciudadanía (en el caso de los Bachilleratos se ha tomado la materia de Filosofía). En este sentido, se alcanzan los resultados más altos de todas las materias evaluadas. Sin embargo, la distribución sigue siendo “no uniforme”. Las calificaciones más altas se dan en 3º de ESO (7,53) donde se registran los terceros mayores porcentajes de sobresalientes (31%) y los menores en suspensos (sólo el 3,5%), seguido por 1º de Bachillerato (7,23) con el porcentaje más alto en sobresalientes (33,3%) pero con más suspensos (11,1%). El siguiente curso, por calificaciones en la materia, es 1º de ESO (7,12 de media) donde se dan los segundos porcentajes más altos en sobresalientes (31,6%) pero con menos en notable que el anterior (33,7% frente a 38,9%). Posteriormente aparece 4º de ESO (6,98) con el mayor porcentaje en notables (42,5%), seguido por 2º de Bachillerato (6,62) que, en Filosofía, tiene el mayor porcentaje de suspensos (24,3%). Muy de cerca encontramos el curso con peor rendimiento en la materia: 2º de ESO con una media de 6,57.

7.2.2.3. Sexo

- **Miedo**

Considerando la variable Miedo, en función del sexo, se puede ver que las chicas tienen un nivel más alto de miedo que los chicos. De esta manera, con respecto a las puntuaciones que reflejan el Total de miedo, los resultados reflejan que las chicas (mujer) manifiestan porcentajes más altos en cuanto a las opciones que reflejan un nivel más alto de miedo (4% tienen mucho miedo y un 47,4% tienen bastante), en comparación con los varones (0% mucho miedo total y 12,2% bastante miedo total). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más bajos de miedo, donde los varones superan en porcentaje a las mujeres (28,2% por 6% reflejan muy poco y 59,6% por 42,7% reflejan poco miedo). Por esto, las chicas manifiestan niveles claramente más altos de miedo que los chicos, tal y como reflejan las medias de miedo de ambos (79,6 los hombres y 116,7 las mujeres).

Para el factor de Miedo a los Animales y el Peligro, se vuelve a contemplar, que las niñas tienen un nivel más alto de miedo, reflejando los porcentajes superiores en las opciones mucho (12,3%) y bastante (32,8%). Por su parte, los varones las superan en

porcentajes de muy poco (63,5%) y poco miedo (29%). La diferencia en los miedos provocados por este tipo de estímulos es totalmente evidente entre varones y mujeres, algo que queda confirmado por las medias que reflejan ambos. Así las chicas alcanzan una media de 25,85 mientras que los varones llegan a 12,59.

El siguiente factor es el Miedo a la Muerte. En los dos grupos se alcanzan los niveles más altos de miedo dentro de las categorías que componen el total. De la misma manera, se repite lo que se ha comentado en apartados anteriores: las personas de sexo femenino manifiestan tener niveles más altos de miedo, también en esta categoría. Así, los porcentajes de las chicas son tremendamente superiores en la opción que refleja un nivel más alto de miedo (47% en las chicas frente al 16,1% en los varones). En el resto de opciones los varones manifiestan un porcentaje más alto (43,9% bastante, 31% poco y 9% muy poco) que las mujeres (41,7% bastante, 8,6% poco y 2,6% muy poco). Las medias de ambos grupos son una prueba clara de estas grandes diferencias: 42,84 los varones y 55,13 las mujeres.

Para el Miedo a lo Desconocido, se ha de destacar un nivel bajo y medio-bajo de miedo. En esta ocasión, la media de las chicas (15,7) vuelve a ser bastante superior a la alcanzada por los varones (8,58). Esto se puede ver desde la perspectiva de los porcentajes, teniendo las chicas superiores porcentajes en la opción mucho miedo (1,7% en las mujeres frente al 0,4% en los varones), bastante (14,9% en niñas por 2,4% en niños) e incluso poco (21,6% los hombres y 45% las mujeres). Los varones, por su lado, las superan ampliamente en porcentajes de muy poco miedo (75,7% frente a 38,4%). Todo esto provoca que las personas de sexo femenino manifiesten niveles claramente superiores.

En cuanto a la categoría de Miedos Escolares, vuelve a ser evidente que las chicas manifiestan niveles superiores de miedo. Esta realidad se ve de forma clara comprobando los porcentajes. Los varones tienen porcentajes superiores en las alternativas que reflejan niveles más bajos de miedo, (25,9% de los varones frente al 14,9% de las mujeres reflejan muy poco miedo mientras que el 43,1% de los chicos frente al 35,1% de las chicas reflejan poco). Todo lo contrario ocurre en las opciones de más nivel de miedo, donde las chicas tienen porcentajes superiores (12,9% en chicas y 5,5% en chicos para la opción de mucho miedo y 37,1% en chicas frente al 25,5% en chicos en la opción de “bastante miedo”). Esto queda confirmado por las medias (13,13 en varones y 16,54 en mujeres).

Para finalizar con esta primera variable, se tiene en cuenta el quinto factor que forma parte de la misma: los Miedos Médicos, donde se vuelve a comprobar como las mujeres (con una media de 3,65) reflejan niveles más altos de miedo que los varones (cuya media es de 2,49). Las chicas tienen un porcentaje más alto en las opciones que reflejan niveles más altos de miedo (0,7% frente al 0,4% mucho y 3,6% frente al 2,4% bastante). Por su parte los varones superan a las mujeres en la opción muy poco (85,1% frente a 74,5%). Además de estas diferencias, para ambos sexos, se observan niveles muy bajos de miedo.

Con respecto a los datos obtenidos, en lo referente a los 10 miedos más comunes (se han empleado las medias de cada uno de los ítems de miedo, seleccionando las 10 más altas), en función del Sexo, se han encontrado muchas semejanzas entre ambas poblaciones (alumnado masculino y alumnado femenino). De estos 10 ítems con la media más alta, 7 (los 7 con la media más alta entre la muestra femenina, relacionados con la muerte de familiares, contraer enfermedades serias, muerte personal, secuestros, accidentes de familiares y consumo de drogas peligrosas) coinciden en ambas poblaciones. Todos ellos, por su parte, pertenecen a la categoría de Miedo a la Muerte, algo que demuestra que los estímulos atemorizantes más frecuentes pertenecen a esta categoría con independencia del sexo. Al margen de estos 7 ítems, comunes entre ambas poblaciones, aparecen otros 3 que no coinciden. En el caso de las mujeres, los tres (asesinos, ser amenazados con un arma y atropello por un coche) pertenecen a la categoría de Miedo a la Muerte, lo que hace que todos estos miedos pertenezcan a una única categoría. Para los varones, dos de los ítems (enfermedad de familiares y divorcio de los padres) pertenecen al mencionado factor, sin embargo el último (sacar malas notas) se relaciona con los Miedos Escolares. Así pues, sólo los varones tienen, entre uno de los 10 miedos más frecuentes, alguno (concretamente el que ocupa el 10º lugar) que no pertenezca a la categoría predominante en ambos casos: el Miedo a la Muerte. No aparecen diferencias en cuanto al tipo de estímulos que producen mayores niveles en esta emoción, perteneciendo, la gran mayoría de ellos al factor Miedo a la Muerte. Por su parte, tal y como se ha comentado a lo largo del apartado de Miedo, en función de la variable Sexo, existen diferencias evidentes entre chicos y chicas, en lo que a intensidad de miedo se refiere (79,6 los hombres y 116,7 las mujeres) y también en la categoría predominante (42,84 los varones y 55,13 las mujeres). Lo que se ha comentado, con respecto a los 10 miedos más comunes, queda recogido en el cuadro que aparece a continuación, donde se presentan ordenados estos miedos, con su media

correspondiente, así como separados por factor, en función del color utilizado en el apartado del análisis de instrumentos para marcar cada uno de los cinco factores de miedo. Así pues, el verde corresponde al 2º factor (Miedo a la Muerte) y el rojo al 4º (Miedos Escolares).

Cuadro 7.2.2.3.1. Miedos más frecuentes por Sexo Adolescente

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
SEXO					
MUJERES			VARONES		
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,69	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,44
23	Tener una enfermedad seria	2,64	64	Contraer el SIDA	2,27
64	Contraer el SIDA	2,59	45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,26
38	No poder respirar	2,57	23	Tener una enfermedad seria	2,23
22	Ser secuestrado	2,509	38	No poder respirar	2,20
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,506	48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	1,95
15	Tomar drogas peligrosas	2,35	15	Tomar drogas peligrosas	1,94
19	Los asesinos	2,33	22	Ser secuestrado	1,909
36	Ser amenazado con un arma	2,31	43	Que mis padres se estén divorciando	1,905
33	Que me atropelle un coche o camión	2,30	10	Sacar malas notas en la escuela	1,80

- **IE**

Considerando la siguiente variable, la Inteligencia Emocional, se inicia el análisis haciendo referencia al Total. En este caso, las diferencias encontradas no son tan evidentes como en el caso de la variable Miedo, si bien es cierto, que los chicos presentan porcentajes menores en la alternativa “mucho IE” (11,8% de los varones y 16,3% de las mujeres) y mayores en poca IE (14,9% de los varones y 12,3% en chicas). Esto se manifiesta en las medias, teniendo las chicas (119,4) puntuaciones superiores a los varones (115,3).

Para el primer factor que integra la Inteligencia Emocional, se considera el Autoconcepto. En este caso, las diferencias vuelven a ser favorables a las chicas (con una media de 24,5 que supera la de los varones, que es de 23,1). Esto se puede contemplar a través de los diferentes porcentajes: en los varones (1,2% muy poco, 20,8% poco, 64,7% bastante y 13,3% mucho) se observan porcentajes más altos, en las

opciones que se relacionan con un menor dominio de esta habilidad emocional, que en el caso de las chicas (0% muy poco, 14% poco, 66,8% bastante y 19,3% mucho). De esta manera, se puede decir que las mujeres presentan mayores habilidades de este tipo que los hombres, a pesar de que las diferencias no son especialmente grandes.

Con respecto a la Empatía, se puede llegar a una conclusión similar a la alcanzada en los casos anteriores: Existen diferencias entre los chicos (37,2 de media) y las chicas (39,3 de media), sin embargo, en este caso, son menos evidentes que en categorías anteriores. Las chicas muestran niveles algo más altos (35,2% en chicas por 45,9% en chicos en relación con la opción de bastante y 55,1% en chicas frente al 42,7% en chicos en cuanto a mucha empatía). Se vuelven a reflejar algunas diferencias entre las chicas que tienen un nivel algo superior en empatía y los chicos.

Con respecto a las Habilidades Sociales, se puede ver algo parecido a lo mencionado en la categoría anterior: los varones tienen un nivel ligeramente superior a las chicas, tal y como reflejan las medias de ambos (89,9 es la media de los varones y 84,8 la de las chicas). Así, los varones presentan mayores porcentajes en la alternativa “mucho” (el 28,2% de los chicos evidencian muchas habilidades sociales) y menos en cuanto a pocas habilidades sociales (2,4%) que las mujeres (19,9% mucho y 5,6% poco).

De los subfactores que forman parte de las Habilidades Sociales, el primero que se va a analizar va a ser la Disconformidad. En este caso, los varones presentan un nivel ligeramente superior (con una media de 21,78 superan a las mujeres con 20,05) con porcentajes mayores en la opción mucho (27,1% por 17,6%) y menores en la opción muy poco (0% de los varones por 0,7% de las mujeres) y poco (14,5% frente a 21,3%) que las chicas. Aparecen algunas diferencias favorables a los varones.

Para la expresión de Enfado, ocurre lo mismo. Las diferencias existentes entre ambos sexos son escasas (25,91 es la media en varones mientras que es 24,95 en las chicas), en este caso, siendo superiores los varones. Estos superan a las chicas en la opción mucho (38,8% por 32,6%) y presentan menores porcentajes en la opción que muestra un nivel menor (0% en chicos por 0,3% en chicas). Por su parte, son superados por las chicas en bastantes (54,5% en varones por 56,5% en mujeres).

En la Interacción con personas del Sexo opuesto, las diferencias vuelven a ser favorables a los varones, que presentan una media más alta (10,9) que las mujeres (10). Así, reflejan porcentajes mayores en la opción mucho (22,9% en chicas por 29,8% en chicos) y menores en la opción muy poco (5,3% de las mujeres por 1,2% de los

varones). También son los hombres (47,1%) los que reflejan porcentajes mayores, para la alternativa de bastante, con respecto a las mujeres (45,5%).

Para la manifestación de Opiniones, volvemos a encontrar un ligero predominio de los varones (que alcanzan una media de 13,57) sobre las mujeres (12,86) en esta categoría. Los chicos tienen porcentajes mayores en la alternativa “mucho” (27,8%) que las chicas (17,3%) y menores en la que refleja un nivel bajo (13,7% en varones y 20,3% en mujeres) y muy bajo (0% en varones y 0,3% en chicas). Por su parte, presentan porcentajes menores en bastante (61,8% de las chicas frente al 58,4% de los chicos).

Con respecto a la Asertividad, los varones presentan porcentajes menores en las opciones muy poco (0,7%) y poco (11%) que las chicas (0,7% muy poco y 13,6% poco). Por su lado, son las mujeres las que reflejan porcentajes menores en la opción “mucho” (44,3% los varones y 36,5% las mujeres), aunque mayores en bastante (44,7% frente a 49,2%). Esto produce unas medias que son superiores en el caso de los varones (11,96 frente a 11,35 alcanzado por las mujeres).

- **Rendimiento**

Si se considera el Rendimiento Global, en función del sexo, se puede comprobar una enorme igualdad entre chicos y chicas en cuanto a las calificaciones. De hecho, las medias de ambos grupos son idénticas hasta las centésimas, variando en menos de una. Así las chicas alcanzan una media de 5,946, mientras que los chicos llegan hasta 5,939. De esta manera, se puede hablar de idénticos resultados, algo que se confirma al ver los porcentajes. En estos, solo en aprobados y bien las diferencias son superiores al 1% (20,8% en varones y 17,9% en mujeres en aprobados y 20% en hombres y 21,9% en mujeres). Podemos ver, por tanto, que hay una gran similitud en cuanto a la nota global, lo mismo que en el resto de materias.

7.2.2.4. Cultura/Religión

- **Miedo**

Teniendo en cuenta la percepción de la muestra de adolescentes, con respecto a la variable Miedo, en función de la cultura/religión, se inicia el análisis con las puntuaciones totales. En este caso, los resultados reflejan que el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiestan niveles más elevados de miedo (la media de

los cristianos es 94,55 mientras que los musulmanes alcanzan 102,65). Esto se ve reforzado a través de los porcentajes, en los que los musulmanes superan en las alternativas que reflejan un nivel más alto de miedo (2,5% de los musulmanes reflejan mucho miedo y un 36,2% tienen bastante), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (1,5% mucho miedo total y 22,2% bastante miedo total). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más bajos de miedo, donde los últimos superan en porcentaje a los primeros (61,1% por 44,6% reflejan poco miedo). Esto muestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más altos en miedo total que la cristiana.

Para el primer factor de la variable Miedo, el Miedo a los Animales y al Peligro vuelven a encontrarse diferencias entre ambos grupos culturales, en la misma dirección que la referida en el caso anterior (es la excepción al resto de categorías): los resultados del alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiestan porcentajes más altos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de miedo (9,2% de los musulmanes reflejan mucho miedo y un 25,3% tienen bastante), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (2% mucho miedo a los animales y 13,6% bastante). Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de miedo ante este tipo de estímulos, donde los últimos superan en porcentaje a los primeros (47% en cristianos por 36,8% en musulmanes reflejan muy poco miedo). Esta perspectiva inicial se ve confirmada por las medias de ambos grupos, donde los musulmanes (21,61) superan a los cristianos (16,46). Esto demuestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más altos en miedo a los animales que la cristiana.

En lo referente a los 10 miedos más comunes (considerando las 10 medias de los ítems de miedo más elevadas), en función de la variable Cultura/Religión, vuelven a encontrarse principalmente igualdades entre ambos grupos culturales (alumnado de cultura islámica y alumnado de cultura cristiana). Entre estos 10 ítems con la media más alta, 8 (todos ellos relacionados con aspectos relativos a la muerte, como la muerte de familiares, contraer enfermedades serias, muerte personal, secuestros, accidentes y enfermedades de familiares y consumo de drogas peligrosas) coinciden en los dos grupos. Por tanto, pertenecen a la categoría de Miedo a la Muerte, lo que confirma que los estímulos atemorizantes más frecuentes se relacionan con esta temática, independientemente de la cultura y la religión del sujeto. Además de estos 8 ítems, comunes en ambas poblaciones, aparecen otros 2 que no coinciden. Para los cristianos,

el último ítem pertenece al factor Miedos Escolares (sacar malas notas). Se trata de la única excepción, ya que el resto de ítems pertenecen a la categoría Miedo a la Muerte. Sin embargo, en el caso de la población musulmana, todos los factores pertenecen al factor Miedo a la Muerte (divorcio de los padres y atropello). Esto hace que, tan sólo, los cristianos presenten entre sus 10 miedos más frecuentes, alguno (concretamente el que ocupa el 10º lugar) que no pertenezca a la categoría predominante en ambos casos: el Miedo a la Muerte. De este análisis se puede deducir que no se encuentran diferencias en cuanto al tipo de estímulos que producen mayores niveles en esta emoción, perteneciendo, la gran mayoría de ellos al factor Miedo a la Muerte. Tampoco se describen diferencias importantes en cuanto a la intensidad de los miedos dentro de la categoría en la que se encuentran la gran mayoría de los analizados (Miedo a la Muerte). Esto lo demuestran las pequeñas diferencias descritas en el apartado anterior (los cristianos tienen una media de 49,25 y los musulmanes 49,64.). Los 10 miedos más comunes, quedan resumidos en el cuadro que aparece a continuación, donde se refleja una clasificación de los mismos. Esta clasificación se acompaña de la media de cada uno de ellos. Además se encuentran organizados por factores, utilizando los colores empleados en el apartado anterior (verde=Miedo a la Muerte y rojo=Miedos Escolares).

Cuadro 7.2.2.4.1. Miedos más frecuentes por Cultura Adolescente

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
CULTURA/RELIGIÓN					
MUSULMANES			CRISTIANOS		
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,57	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,57
64	Contraer el SIDA	2,46	23	Tener una enfermedad seria	2,53
23	Tener una enfermedad seria	2,41	45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,49
38	No poder respirar	2,38	38	No poder respirar	2,42
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,34	64	Contraer el SIDA	2,41
22	Ser secuestrado	2,22	22	Ser secuestrado	2,26
15	Tomar drogas peligrosas	2,19	15	Tomar drogas peligrosas	2,12
43	Que mis padres se estén divorciando	2,11	36	Ser amenazado con un arma	2,10
48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,083	48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,07
33	Que me atropelle un coche o camión	2,075	10	Sacar malas notas en la escuela	1,96

- **IE**

Con respecto a la Inteligencia Emocional Total, aparecen algunas diferencias entre ambas culturas, dado que los cristianos reflejan puntuaciones totales más altas (123,06) que los musulmanes (114,55) en esta variable. De esta manera, los porcentajes reflejan que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles ligeramente superiores en cuanto a las opciones que reflejan puntuaciones más altas (17,2% mucha y 75,3% bastante IE) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (12,6% mucha y 70,7% bastante IE). Por otro lado, también presentan menores porcentajes en la opción que refleja menos IE (7,6% en la cultura cristiana frente al 16,8% en la musulmana reflejan poca IE). De esta manera, se puede decir que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles algo superiores a los musulmanes.

Continuando con los factores que integran la IE, se describe primero la categoría de Autoconcepto. En este caso, se vuelven a evidenciar algunas diferencias entre ambas culturas, donde los cristianos (24,82) tienen niveles superiores a los musulmanes (23,4), algo que se refleja, también, en los porcentajes. Los sujetos de cultura/religión cristiana tienen mayores porcentajes en cuanto a las opciones que reflejan los niveles superiores de autoconcepto (20,7% mucho y 66,7% bastante autoconcepto) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (14,2% mucho y 65,4% bastante) y menores en las opciones que reflejan menos autoconcepto (12,6% en cristiana frente al 19,6% en la musulmana reflejan muy poco, mientras que presentan 12,6% y 19,6% respectivamente en poco). De esta manera, se puede afirmar que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles ligeramente superiores.

En lo referente a la Empatía, vuelven a aparecer discrepancias entre los diferentes porcentajes. En el caso de los musulmanes son menores en los niveles superiores (47,2% mucha y 38,8% bastante empatía) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura cristiana (53,5% mucha y 42,4% bastante empatía). Por otro lado, también presentan mayores porcentajes en las opciones que reflejan menos empatía (0,5% en cristianos frente al 1,1% en la musulmanes reflejan muy poca y el 3,5% de los cristianos por 12,8% de los musulmanes poca empatía). Los sujetos de cultura/religión cristiana (39,47 de media) tienen niveles ligeramente superiores a los musulmanes (con una media de 37,73).

En el caso de la Motivación, se vuelven a advertir diferencias entre ambos grupos culturales. De nuevo, el alumnado de cultura cristiana-occidental tiene mayores porcentajes en cuanto a las opciones que reflejan los niveles más altos (20,2% mucho y

44,9% bastante motivación) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura islámica (14,2% mucho y 40,8% bastante motivación). Por otro lado, también presentan mayores porcentajes en la opción que refleja menos motivación (11,2% en musulmanes frente al 7,6% en la cristiana). Esta realidad se manifiesta en las medias, donde los cristianos (20,4) alcanzan puntuaciones más altas que los musulmanes (con una media de 18,51).

Continuamos con otra de las categorías pertenecientes a la IE: el Conocimiento de sí mismos. En este caso, las diferencias existentes entre ambas culturas vuelven a indicar que los musulmanes (20,52) tienen niveles menores que los cristianos (22,54) también en esta categoría. Así, tienen porcentajes menores en la alternativa que refleja el nivel más alto en este factor (33,2%) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura cristiana (50,5%) y son mayores en la opción muy poco y poco (0,8% y 18,2% respectivamente los musulmanes frente al 0% y 6,6% respectivamente en cristianos). De esta manera, se puede decir que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores.

Para el Autocontrol, también existen diferencias y vuelven a ser los cristianos (con una media de 15,81) los que muestran resultados superiores. De esta manera, los musulmanes (14,36) tienen mayores porcentajes en las opciones muy poco (8,7%) y poco (51,4%) que la muestra de alumnos cristianos (3,5% y 41,9% respectivamente). Por el contrario, presentan niveles inferiores en las opciones de mayor nivel (33,8% bastante y 6,1% mucho autocontrol frente a los 10,1% mucho y 44,4% bastante entre los cristianos).

En el caso de las Habilidades Sociales Totales, sólo se puede destacar una enorme igualdad, ya que cristianos y musulmanes tienen una media idéntica (87,11). De esta forma, los porcentajes son muy parecidos, ya que si bien los sujetos pertenecientes a la cultura cristiana presentan mayores porcentajes en la alternativa que muestran el nivel más alto en HHSS (26,3% frente al 22,3% de los pertenecientes a la religión musulmana) también las registran en las que reflejan menores niveles (7,6% por los 2,2% en los musulmanes). De esta manera se refleja una enorme igualdad entre ambos grupos.

En Asertividad, las diferencias, aunque son menores, siguen reflejando puntuaciones superiores entre los musulmanes (con una media de 11,66), con respecto a los cristianos (11,56). Aquí encontramos mayor igualdad que en la categoría anterior, ya que si los musulmanes presentan porcentajes superiores en la opción mucho (41,9%)

y menores en muy poco (0,3%) que los cristianos (36,9% mucho y 0,5% muy poco), tienen menos porcentajes en la opción bastante (47,5% en cristianos por 46,9% en musulmanes). Podemos contemplar grandes similitudes entre ambas culturas.

- **Rendimiento**

Si tenemos en cuenta el Rendimiento Global, en función de la cultura/religión, podemos 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 6,47, mientras que la de los musulmanes es de 5,65. Así, los porcentajes muestran un predominio entre los cristianos en lo que a sobresalientes (16,7% frente al 5,3%) y notables (34,7% en cristianos y 19,8% en musulmanes) se refiere. Por su lado, la población cristiana tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (12,1% frente a 24%). Por lo tanto, se puede ver que los pertenecientes al grupo “cristianos” tienen un Rendimiento Académico superior.

En el caso de la materia de Lengua Castellana, ocurre exactamente lo mismo: las calificaciones son más altas entre la población de cultura cristiana, ya que aventajan al grupo de musulmanes en los porcentajes de sobresalientes (13,1% frente al 5,3%) y de notables (23,7% en cristianos y 19,8% en musulmanes) y tienen porcentajes menores en cuanto a suspensos (23,2% frente al 41,6%). Esto se traduce en una diferencia evidente entre las medias (5,909 en los cristianos y 5,106 en musulmanes). Por otra parte, se trata de la materia en la que se evidencian las calificaciones más bajas entre los musulmanes también entre los cristianos.

Con respecto a la materia de Matemáticas (Griego en los Bachilleratos de letras), se vuelve a repetir lo que se ha comentado en los casos anteriores: las calificaciones son más altas entre la población de cultura cristiana, ya que aventajan en casi 1 punto a la población musulmana en cuanto a la media de esta materia (6,14 frente a 5,19). Esto se ve claramente comprobando los porcentajes, que resultan superiores para los pertenecientes a la cultura cristiana-occidental en sobresalientes (17,2% frente al 7,5%) y de notables (27,3% en cristianos y 20,7% en musulmanes), mientras que son menores en cuanto a suspensos (22,7% frente al 26,4% en el caso de los musulmanes).

En lo referente a la asignatura de ciencias Sociales (Geografía e Historia), otra vez, los musulmanes presentan resultados más bajos, tal y como demuestran las medias, (la del grupo mencionado es de 6, mientras que la de los cristianos es de 6,42). Por su parte, los musulmanes presentan menores porcentajes de sobresalientes (14,2% frente al

21,2%) y aunque aventajan al otro grupo en notables (30,7% en cristianos y 28,3% en musulmanes) también lo hacen en suspensos (24,9% frente al 16,7%).

Las ciencias Naturales (Latín en los Bachilleratos de letras) refuerzan lo que se ha venido comentando en todas las materias analizadas hasta el momento: los cristianos tienen resultados superiores a los musulmanes en cuanto a las calificaciones. Prueba de ello son las medias (6,36 los cristianos y 5,55 los musulmanes) y los porcentajes, superiores para los musulmanes en suspensos (30,2% frente al 16,7%) e inferiores en sobresalientes (6,1% frente al 18,7%). Por su lado, son superiores en cuanto a la calificación “notable” (28,3% en cristianos y 30,2% en musulmanes).

En el caso de la materia Inglés, vuelven a contemplarse diferencias entre ambos grupos. Los musulmanes reflejan porcentajes menores en sobresalientes (7%) y notables (24,3%) y superiores en suspensos (36,3%) que los sujetos pertenecientes al grupo de cultura cristiana (19,7% sacan sobresaliente, 24,7% notable y 23,7% suspenden). Las medias evidencian la diferencia entre cristianos (6,25) y musulmanes (5,41).

Finalizamos este apartado con la materia de Religión/Ciudadanía (Filosofía para los Bachilleratos), en la que se registran los niveles más altos en cuanto al rendimiento en ambos grupos. Por otro lado, como en la mayoría de materias, las calificaciones son más altas (más de 1 punto) entre la población de cultura cristiana (7,73), ya que aventajan al grupo de musulmanes (6,62) en los porcentajes de sobresalientes (42,4% frente al 19,6%) y tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (6,6% frente al 15,4%).

7.2.2.5. Estatus Socioeconómico y Cultural

- **Miedo**

Referente a la muestra de alumnos y alumnas de instituto, con respecto a la variable Miedo, se considera su comportamiento en función del estatus socio económico y cultural. En este sentido, se observa una distribución desorganizada, ya que, por media, los niveles más altos aparecen en los niveles centrales (medio con una media de 100,38 y medio-bajo con 100,07), con puntuaciones prácticamente idénticos. Así, el estatus medio presenta los porcentajes menores en muy poco miedo (14,1%) y los segundos mayores en bastante (31,4%). El nivel medio-bajo tiene porcentajes mayores en mucho (2,8%) y bastante miedo (32,1%) que el anterior, pero también en muy poco (18,4%). Después aparecería el estatus alto, con los porcentajes más altos en muy poco (18,5%), alcanzando una media de 98,8. Sólo el estatus bajo (93,77) presenta niveles inferiores

de miedo, con el porcentaje más alto en poco (54,3%). Esta igualdad aparece en todas las categorías que conforman la variable Miedo.

Para analizar, de manera más precisa, los tipos de miedos más frecuentes entre los diferentes grupos (considerando el estatus), se consideran las 10 medias más altas encontradas entre los ítems del instrumento empleado. En este sentido, de esos 10 miedos que generan una intensidad mayor, 7 se repiten en todos y cada uno de los grupos (nivel bajo, nivel medio-bajo, nivel medio y nivel alto). De esta manera, todos los que se repiten, pertenecen al factor Miedo a la Muerte, que es el que, claramente, genera niveles mayores de miedo en todos los grupos. Así se demuestra una gran igualdad entre todos los grupos. A su vez, en todos los grupos se cumple que, al menos 8 ítems con las medias más altas, pertenecen a esta categoría, lo que la establece como la primera en cuanto a miedos más frecuentes e, incluso, en uno de ellos (medio-bajo) los 10 pertenecen al factor mencionado. De nuevo, los miedos más frecuentes se relacionan con la categoría de Miedo a la Muerte, independientemente del estatus del sujeto. Fuera de esta categoría, aparecen ítems pertenecientes a las categorías de Miedo a los Animales y al Peligro (tiburones) y Miedos Escolares. A pesar de estas pequeñas diferencias entre los distintos grupos, se observa una enorme similitud en cuanto al factor predominante (Miedo a la Muerte). Tampoco se describen diferencias importantes en cuanto a la intensidad de los miedos, ni dentro de la categoría de Miedo a la Muerte (el nivel medio 50,41, 49,74 el alto, el medio-bajo 49,06 y el bajo con una media de 44,69), ni tampoco en el total (el nivel medio presenta una media de 100,38, el medio-bajo de 100,07, el estatus alto 98,8 y el bajo 93,77), tal y como demuestran las pequeñas diferencias descritas en el apartado anterior. Los 10 miedos más comunes para cada uno de los 4 grupos, quedan resumidos en el cuadro que se presenta a continuación. Aquí se puede ver una clasificación de los mismos, junto con su media. Además están separados por factores.

Cuadro 7.2.2.5.1. Miedos más frecuentes por Estatus Adolescente

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
ESTATUS					
BAJO			MEDIO-BAJO		
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,40	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,54
64	Contraer el SIDA	2,29	64	Contraer el SIDA	2,47
23	Tener una enfermedad seria	2,258	45	Que alguien de mi familia tenga un	2,41

				accidente	
38	No poder respirar	2,257	23	Tener una enfermedad seria	2,37
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,14	38	No poder respirar	2,37
48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,09	15	Tomar drogas peligrosas	2,15
78	Los tiburones	2,00	22	Ser secuestrado	2,146
22	Ser secuestrado	1,974	33	Que me atropelle un coche o camión	2,14
10	Sacar malas notas en la escuela	1,974	43	Que mis padres se estén divorciando	2,05
15	Tomar drogas peligrosas	1,972	48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,04
MEDIO			ALTO		
28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,60	28	Que alguien de mi familia esté muriendo	2,74
23	Tener una enfermedad seria	2,52	23	Tener una enfermedad seria	2,67
64	Contraer el SIDA	2,45	45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,58
38	No poder respirar	2,44	64	Contraer el SIDA	2,41
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente	2,41	38	No poder respirar	2,33
22	Ser secuestrado	2,34	48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,22
15	Tomar drogas peligrosas	2,20	15	Tomar drogas peligrosas	2,15
36	Ser amenazado con un arma	2,14	22	Ser secuestrado	2,15
48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo	2,09	40	Suspender	2,04
10	Sacar malas notas en la escuela	2,07	7	Perder a mis amigos	2,04

- **IE**

Para la segunda variable, la Inteligencia Emocional se inicia el análisis con los Totales. En este sentido, se observa un aumento progresivo en IE en los niveles más altos. De esta manera, el estatus alto ocupa la primera posición (con una media de 127,77) con los porcentajes más altos en la opción mucha IE (33,3%). Le sigue el estatus medio, con los porcentajes más altos en bastante (76,2%) y una media de 124,36. A continuación vendría el bajo (su media es de 109,81) con los porcentajes más altos en muy poca IE (25,7%) y muy de cerca, el medio-bajo (108,14), que ocupa el

último puesto. En esta línea, se pueden ver diferencias entre los niveles altos (medio y alto) y los niveles bajos (bajo y medio bajo).

Los resultados en la categoría Autoconcepto vuelven a dejar las puntuaciones más elevadas entre los niveles más altos. En este sentido, los porcentajes más altos en mucho se dan en los sujetos de estatus medio (21,6%). Esto hace que su media sea la más elevada (25,01) por lo que ocupa el primer puesto. El segundo, por su parte, lo ocupa el estatus alto, con los segundos porcentajes en mucho y bastante autoconcepto (18,5% y 63% respectivamente) y una media de 24,94, muy cercana a la del medio. Las diferencias son visibles con los dos grupos que quedan, ya que el siguiente, el estatus medio-bajo (22,65) tiene los segundos mayores porcentajes la opción poco (23,1%), mientras que el bajo (21,85) presenta los más elevados (37,1%). Se vuelven a encontrar diferencias entre los grupos de nivel alto y bajo.

En Empatía, los resultados vuelven a evidenciar diferencias evidentes entre los sujetos de estatus altos y bajos. De hecho, la diferencia entre los dos grupos que tienen las mejores puntuaciones (el nivel medio alcanza una media de 40,16, mientras que en el alto es de 40,14) es mínima, por lo que se podría decir que existe igualdad. Así el estatus medio ocupa el primer lugar con los segundos porcentajes más altos en mucha empatía (56,4%), siendo el alto el que ocupa el porcentaje mayor en esta opción (59,3%). Ambos tienen puntuaciones que se alejan del siguiente grupo, el alumnado de estatus medio bajo (36,16 de media), con los porcentajes más altos en muy poca empatía (1,9%). El nivel peor en esta categoría lo ocupa el estatus bajo (35,64), con los porcentajes mayores en poca (17,1%). A pesar de estas diferencias, todos los grupos presentan niveles altos en esta categoría.

Siguiendo con los factores de la Inteligencia Emocional, toca considerar la Motivación, donde de nuevo, se cumple que las mayores puntuaciones pertenecen a los estatus más elevados. Así el mejor rendimiento en esta categoría es para el nivel alto (22,47 de media) con los porcentajes más elevados en mucha motivación (40,7%), seguido del medio (20,98) con los más altos en bastante (47,9%). Después aparecería el grupo de alumnos y alumnas con un estatus bajo (cuya media es de 18,15) con porcentajes superiores en la opción “poco” (35,4%). El nivel medio-bajo ocupa el último lugar (su media es de 16,55) aventajando a todos los demás en porcentaje para la opción “muy poco” (18,4%).

En el caso del Conocimiento de sí mismos, la disposición vuelve a ser la misma que en la categoría anterior. El primer puesto, por puntuación en este factor es para el nivel

alto (con una media de 22,7) con los porcentajes más elevados en las opciones que reflejan un mayor dominio de estas habilidades emocionales (48,1% mucho y bastante), seguido del medio (22,29) con los segundos más altos en bastante (45,7%) y mucho (46,5%). Después aparecería el grupo de alumnos y alumnas con un estatus bajo (con una media de 20,1). Finalmente, con porcentajes superiores en la opción “poco” (22,6%) y “muy poco” (1,4%) aparece el estatus medio-bajo (cuya media es de 19,84).

Con respecto al Autocontrol, la distribución es la misma que las dos anteriores. El estatus que ocupa el primer lugar es el alto (17,51 de media) con los porcentajes más altos en mucho autocontrol (18,5%) y también en bastante (48,1%). El siguiente, por nivel de autocontrol, vuelve a ser el medio (cuya media es 15,9) con los segundos porcentajes en bastante (44%) y mucho (9,9%). Después aparecería el alumnado perteneciente al estatus bajo (cuya media es de 14,05). Con las puntuaciones más bajas (13,33) y con porcentajes superiores en la opción “poco” (59%) aparece el estatus medio bajo.

A continuación, se analizan los resultados en Habilidades Sociales, considerando sus puntuaciones Totales, en función del estatus socio-económico y cultural. En este caso, el nivel más bajo se da entre la población de nivel alto (84 es su media), donde aparecen los porcentajes más bajos en mucho (18,5%). A continuación, aparecerían las puntuaciones del resto de grupos muy cercanas entre sí. Las puntuaciones más elevadas son para el nivel medio (87,32), seguido del medio bajo (87,24) en el que aparecen los máximos porcentajes en la opción “mucho” (25,5%). En tercer lugar aparece el estatus bajo (87,06%), que curiosamente, presenta los porcentajes más bajos en muy poco (0%). Aparece gran igualdad entre los diferentes grupos, que se mantiene en cada subfactor.

- **Rendimiento**

Si tenemos en cuenta el Rendimiento Global, dentro de la tercera y última de las variables, se observa que las calificaciones aumentan progresivamente a medida que ascendemos en el estatus. De esta manera, en el estatus alto es en el que encontramos niveles superiores con mayor porcentaje de sobresalientes (37%) y el segundo en notables (29,6%), seguido del medio con mayor porcentaje de notables (46,1%) pero menos en sobresaliente (13,1%). Estos presentan una media de 7,3 y 6,7 respectivamente. Las calificaciones descienden mucho para los otros dos grupos, encontrándose medias que quedan fuera del aprobado. El medio bajo (4,98) y el bajo

(4,52) presentan los porcentajes más altos de suspensos (34,4% y 45,7% respectivamente).

Considerando el Rendimiento en Lengua Castellana se vuelve a contemplar como el rendimiento aumenta sin se sube en el estatus. De esta manera, en el estatus alto (con una media de 6,92) es en el que encontramos porcentaje más alto de sobresalientes (33%) y el segundo en notables (18,5%). El siguiente es el estatus medio (6,17) con mayor porcentaje de notables (33%) pero menos en sobresaliente (11%) que el alto. El rendimiento disminuye, de manera evidente, como indican las medias (la del medio bajo es 4,4 y la del bajo 3,8). Estos presentan los niveles más altos de suspensos (56,1% el medio-bajo y 68,6% el bajo).

En el caso de las Matemáticas (Griego para los Bachilleratos de letras) volvemos a tener al estatus alto como el que registra resultados superiores dentro de esta materia (6,66 de media, 18,5% de notables y 29,6% de sobresalientes) se registra el menor porcentaje de suspensos (14,8%). El siguiente en porcentaje de sobresalientes es el estatus medio (13,8%), donde se registra una media de 6,38. Le sigue el estatus medio-bajo (con una media de 4,43) con bajos porcentajes en notables y sobresalientes (11,8% y 5,7%). El estatus bajo registra los resultados menos exitosos (4,08), con el porcentaje mayor de suspensos (60%).

En el caso de la asignatura de ciencias Sociales, se vuelven a constatar diferencias importantes en las calificaciones, que aumentan a medida que subimos en el estatus. Así, el estatus alto vuelve a ser el primero, en el que aparecen los mayores porcentajes de sobresalientes (44,4%), seguido del medio con mayor porcentaje de notables (34%) pero menos en sobresaliente (24,5%). Estos presentan una media de 7,3 y 6,8 respectivamente. Posteriormente, aparece el medio-bajo (5,3 de media), con los segundos porcentajes más altos en notables (27,8%) y también en suspensos (34,9%). Las calificaciones más bajas se encuentran en el estatus bajo (4,57) cuyos alumnos presentan los porcentajes más altos de suspensos (48,6%).

Para la materia de ciencias Naturales (Latín para los Bachilleratos de humanidades) volvemos a tener al nivel alto (con una media de 7,29) como el que registra los resultados más altos de esta materia (37% notables y 29,6% sobresalientes) y el menor número de suspensos (11,1%). El siguiente, en porcentaje de sobresalientes es el estatus medio (cuya media es de 6,61), con los porcentajes más altos en notables (40,8%), seguido del bajo (4,97), que presenta menores porcentajes en notables y sobresalientes

(17,1% y 2,9% respectivamente). En el estatus medio-bajo (4,77) se registran los segundos porcentajes en suspensos (41,5%).

En relación a la materia de lengua extranjera (Inglés) se observa que las calificaciones aumentan progresivamente a medida que ascendemos en el estatus. De esta manera, en el estatus alto es en el que encontramos resultados superiores (7,48) con mayor porcentaje de sobresalientes (33,3%) y el también en notables (37%), seguido del medio (con una media de 6,43) con el segundo mayor porcentaje de notables (33%) pero menos en sobresaliente (16,3%). Las calificaciones descienden mucho para los otros dos grupos, encontrándose medias que quedan fuera del aprobado. El medio bajo (4,75) y el bajo (4,34) presentan los porcentajes más altos de suspensos (46,7% y 65,7% respectivamente).

Finalizamos este apartado con la materia de Religión/Ciudadanía (en los cursos de Bachillerato es la materia de Filosofía), en la que aparecen los mejores resultados en todos los estatus. Independientemente de esto, se registran unos resultados superiores a medida que ascendemos en el estatus. De esta manera, en el estatus alto (8,25) es en el que encontramos niveles superiores con mayor porcentaje de sobresalientes (55,6%), seguido del medio (con una media de 7,77) con mayor porcentaje de notables (39,4%) pero menos en sobresaliente (40,1%). El medio bajo (6,2) y el bajo (5,31) presentan los porcentajes más altos de suspensos (18,9% y 40% respectivamente).

7.2.2.6. Miedo

- **IE**

Con respecto al comportamiento de las diferentes variables, en función de las demás se inicia con la Inteligencia Emocional, en función del Miedo Total. En este sentido, se puede observar que las puntuaciones más altas se dan en las puntuaciones de miedo intermedias. Así pues, aparecen diferencias entre los grupos de ambos extremos y los que se encuentran entre ambos, con puntuaciones muy similares entre ambos. Las puntuaciones más altas las alcanzan los que reflejan bastante miedo (con una media de 118,96) con porcentajes muy similares al siguiente grupo (los que manifiestan un nivel bajo de miedo tienen una media de 118,86). Posteriormente, aparecen los que reflejan mucho miedo (con una media de 113,77) y los que manifiestan poco con (111,44) en los que se reflejan los porcentajes más altos en cuanto a poca IE (22,2%) y las menores en mucha (11,1%).

En lo referente a los factores que integran la IE, en función del miedo total, se inicia el análisis con la categoría Autoconcepto. En esta línea, se puede observar que el grupo de alumnos y alumnas que declara niveles más altos de miedo se aproximan a puntuaciones más altas en IE. De esta manera, los que reflejan bastante miedo tienen el nivel más alto (con una media de 24,94), presentando los mayores porcentajes en la opción “mucho” (22%), seguido, muy de cerca, por el grupo de alumnos que reflejan mucho miedo (su media es de 24,7), con los segundos porcentajes más altos en mucho (16,7%) y los más altos en bastante (75%). Posteriormente, aparecen los que declaran poco miedo (23,92). Sólo el alumnado que manifiesta muy poco miedo (21,79) presenta un rendimiento menor en esta categoría, con los mayores porcentajes en poco (35,6%) y muy poco (2,2%).

Para la Empatía, los alumnos y alumnas que ocupan los niveles centrales de miedo, vuelen a presentar las puntuaciones más altas en este factor. Por otro lado, se alcanzan en todos los grupos los resultados superiores dentro de los factores que forman parte de la variable IE. De nuevo, el alumnado que refleja bastante miedo es el que alcanza las puntuaciones más altas (39,63 de media) y el que tiene porcentajes más altos en la opción “muchísima empatía” (56,1%). A continuación aparece el grupo que alcanza puntuaciones de poco miedo (38,76), con los segundos mejores porcentajes en mucha (52%). Después de este vendrían los que reflejan mucho (35,66) y sobre todo, poco miedo (su media es de 34,97). En este último grupo se registran los mayores porcentajes en muy poca empatía (3,3%) y también en poca (16,7%).

Se continúa el análisis con el siguiente de los factores que integran la IE, en concreto con el Autocontrol. En este caso, la distribución de las diferencias sigue una progresión clara: a medida que descendemos en niveles de miedo se encuentran puntuaciones más altas dentro de la categoría. Así pues, las puntuaciones más altas en este factor se encuentran entre los alumnos que reflejan niveles más bajos de miedo (20,42), donde se alcanzan los porcentajes mayores en mucha (23,3%) y bastante motivación (43,3%). El siguiente, con los segundos porcentajes más altos en mucha (17,1%) son los que tienen un nivel medio-bajo de miedo (con una media de 19,55). Posteriormente aparece el grupo que manifiesta bastante miedo (18,23) para terminar con los que reflejan mucho (14,81 de media) con los mayores porcentajes en muy poca (25%) y los menores en mucha motivación (8,3%). De esta manera, se confirma que a más miedo menos motivación.

Con respecto al Autocontrol, los niveles más altos corresponden al grupo de personas que reflejan mayores niveles de miedo (los que tienen mucho miedo alcanzan una media de 17,19), con los porcentajes más altos en mucho autocontrol (16,7%). Posteriormente aparece el grupo que refleja poco miedo (15,32 de media) donde se registran los segundos porcentajes en mucho (8,5%) y bastante (39,9%) autocontrol, seguido del grupo integrado por alumnos que manifiestan bastante miedo (14,54%), con los porcentajes más altos en poco (52,6%). El último puesto lo ocupan los que reflejan muy poco miedo (13,83) con los máximos porcentajes en muy poco (14,4%). Así, a pesar de haber diferencias entre los grupos, no siguen un orden lógico.

Para las Habilidades Sociales se describen diferencias, las cuales se relacionan con puntuaciones que ascienden a medida que se disminuye el nivel de miedo. Es decir, a menos miedo, más HHSS. Así, los niveles más altos se dan entre los alumnos y alumnas que presentan menos miedo (92,31). En este grupo se recogen los mayores porcentajes en mucho (38,9%) y los menores en poco (3,3%). Después vendría el grupo que refleja poco miedo (88,47 de media), con los segundos porcentajes en la opción “muchas HHSS” (25,6%), seguido por los que manifiestan bastante (82,99). Los que más miedo reflejan son los que menos HHSS declaran con los porcentajes más bajos en mucha (0%) y los mayores en poca (16,7%). Así se ven diferencias evidentes en función del nivel de miedo.

Lo mismo comentado en el total de habilidades sociales, se observa en este subfactor que la integra: la Disconformidad. Así, a menos miedo, más nivel en esta categoría, en la que las puntuaciones más altas se dan en entre los alumnos y alumnas que presentan menos miedo (22,62). En este grupo se recogen los mayores porcentajes en mucho (40%) y los menores en poco (0%). Después vendría el grupo que refleja poco miedo (con una media de 21,4), con los segundos porcentajes en la opción “mucha disconformidad” (22,8%) y también en bastante (63,7%). A continuación vienen los que manifiestan bastante (19,14), con los mayores porcentajes en muy poco (1,2%). Los que más miedo reflejan son los que menos niveles de disconformidad presentan con los porcentajes más bajos en mucha (8,3%).

Para la expresión de Enfado se vuelve a comprobar la misma distribución: a menos miedo, mayor nivel dentro de esta categoría. Los niveles más altos vuelven a encontrarse entre los alumnos y alumnas que presentan menos miedo (con una media de 26,77), con los porcentajes más elevados en mucho (48,9%) y los menores en poco (0%). A continuación aparece el grupo que refleja poco miedo (25,84 de media), con los

segundos porcentajes en la opción “mucho enfado” (36,7%), seguido por los que manifiestan bastante (24,31). Los que más miedo reflejan son los que menos nivel reflejan en este subfactor en mucho (0%).

Para la expresión de Opiniones, vuelve a cumplirse que, a menos miedo, mayor nivel en la categoría. Así, los niveles más altos se dan entre los alumnos y alumnas que presentan menos miedo (14,09). En este grupo se recogen los mayores porcentajes en mucho (33,3%) y los menores en poco (0%). Después vendría el grupo que refleja poco miedo (13,31 de media), con los segundos porcentajes en la opción “mucho” (24,9%), seguido por los que manifiestan bastante (cuya media es de 12,64). Los que más miedo reflejan son los que menor nivel reflejan (con una media de (11,5) con los porcentajes más bajos en mucha (0%) y los mayores en poca (8,3%).

Para la Asertividad, se sigue comprobando que a menos miedo, mayor puntuación. Así pues, las puntuaciones más altas se dan en entre los alumnos y alumnas que presentan menos miedo (12,3). En este grupo se recogen los mayores porcentajes en mucho (51,1%) y los menores en poco (0%). Después vendría el grupo que refleja poco miedo (con una media de 11,67 de media), con los segundos porcentajes en mucho (41,3%) y también los terceros en bastante (46,3%). A continuación vienen los que manifiestan bastante (11,31), con los mayores porcentajes en muy poco (0,6%). Los que más miedo reflejan son los que menores niveles de asertividad presentan con los porcentajes más bajos en mucha (16,7%).

- **Rendimiento**

Considerando el Rendimiento medio Total, en función del miedo reflejado, se puede observar que las calificaciones más altas se dan entre los niveles medios de miedo, teniendo las puntuaciones extremas de miedo peores resultados. Así, se puede observar que el grupo que tiene peores resultados es el que, claramente, refleja los niveles más altos de miedo (5) con los porcentajes mayores en suspensos y aprobados (33,3% cada uno). El segundo lugar lo ocupa la población educativa que evidencia muy poco miedo (con una media de 5,59) con el segundo mayor porcentaje en suspensos (25,6%) y aprobados (24,4%). Después de esto, el siguiente puesto lo ocupa el grupo con niveles bastante altos de miedo (su media es 5,92), con el segundo porcentaje más bajo de suspensos (22%) y notables (32,4%). Las mejores calificaciones se dan entre los alumnos que manifiestan poco miedo, con los porcentajes más altos en sobresalientes (10,3%) y notables (33,5%) y los más bajos en suspensos (16%).

Se continúa analizando el Rendimiento en la materia de Matemáticas (Griego en los Bachilleratos de humanidades), en función del miedo total que registran los sujetos, se vuelve a observar que las calificaciones más altas se dan entre los niveles medios de miedo, teniendo las puntuaciones extremas resultados más bajos. En este sentido, de nuevo, el grupo que tiene, claramente, peores resultados es el que manifiesta los niveles más altos de miedo (3,91) con los porcentajes mayores en suspensos (66,7%) y los más bajos en sobresalientes (0%). En segundo lugar aparece el alumnado que evidencia muy poco miedo (con una media de 5,2) con el segundo mayor porcentaje en suspensos (40%) y aprobados (17,8%). Después de esto, el siguiente puesto lo ocupa el grupo con niveles bastante altos de miedo (su media es 5,41), con el segundo porcentaje más bajo de suspensos (36,4%) y el segundo más alto en sobresalientes (9,8%). Las mejores calificaciones se dan entre los alumnos que manifiestan poco miedo, con los porcentajes más altos en sobresalientes (13,2%) y los más bajos en suspensos (30,2%).

Para el rendimiento en la materia de Religión/Ciudadanía (Filosofía en los Bachilleratos) se vuelve a contemplar que el grupo que tiene peores resultados es el que refleja los niveles más altos de miedo (con una media de 6) con los porcentajes más altos en suspensos (33,3%) y los más bajos en notables (8,3%). Por otro lado, el que presenta resultados más altos corresponde al grupo que manifiesta poco miedo (su media es de 7,18), con los mejores porcentajes en sobresalientes (29,2%) y el segundo más bajo en suspensos (10,4%). El siguiente grupo, por media en la materia, es en el que los sujetos reflejan bastante miedo (7,07) con los porcentajes más elevados de notables (42,8%). El tercero, por resultados sería el grupo que refleja muy poco miedo (su media es de 6,68), con los segundos porcentajes más altos en suspensos (17,8%).

7.2.2.7. Inteligencia Emocional

- **Miedo**

En este apartado se hace el análisis del factor Miedo a la Muerte, en función de la Inteligencia Emocional. En este sentido, se constata el aumento del miedo a medida que sube el nivel de IE. De esta manera, los que menos miedo evidencian son aquellos que manifiestan poca IE (43,61), con los porcentajes más altos en muy poco miedo (12%) y los más bajos en mucho (25,3%) y bastante (43,5%). En segundo lugar, aparecen los que demuestran bastante IE (cuya media es de 49,88) con los segundos porcentajes en bastante (43,5%) y mucho miedo (33,1%). El mayor nivel de miedo lo alcanza el grupo

conformado por alumnos con mayores puntuaciones de IE (52,94) que acaparan los mayores porcentajes en las opciones que reflejan mayor nivel de miedo (38% mucho y 44,3% bastante respectivamente).

- **Rendimiento**

En este caso, se analizan los resultados de la media del Rendimiento Total, en función del nivel de Inteligencia Emocional. Se puede contemplar, claramente, cómo a medida que aumenta el nivel de IE aparecen calificaciones más altas, lo que evidencia un mayor rendimiento general. Esto se puede comprobar a través de los datos, que muestran que el grupo que presenta niveles más altos de IE presenta también mejores resultados (con una media de 7,59), encontrándose los porcentajes más altos en las calificaciones que muestran mayor rendimiento (32,9% sobresaliente y 44,3% notable) y siendo el que tiene el menor porcentaje de suspensos (3,8%). Después de este grupo aparece el grupo de alumnos y alumnas que reflejan bastante IE (la media de este grupo es de 5,99) así como los segundos porcentajes más altos en sobresalientes y notables (6,5% y 33,1% respectivamente). El grupo que, claramente, demuestra peores resultados (con una media por debajo del aprobado, siendo 3,95) es el de alumnos que demuestran poca IE, con los porcentajes más elevados en suspensos (62,7%).

Exactamente lo mismo, se puede observar en el Rendimiento en Lengua Castellana: las calificaciones académicas son directamente proporcionales a las puntuaciones de IE, también en la materia de Lengua Castellana. Así, el grupo que presenta niveles más altos de IE (6,96 de nota media) presenta también mejores resultados (29,1% sobresaliente y 32,9% notable), siendo el que tiene el menor porcentaje de suspensos (16,5%). El siguiente es el grupo de alumnos y alumnas que reflejan bastante IE (cuya media es de 5,42), segundos en porcentaje de sobresalientes y notables (5,2% y 22,1% respectivamente). El último puesto lo ocupa el alumnado que tiene niveles más bajos de IE, con una media por debajo del aprobado (3,58) y con el porcentaje más alto de suspensos (70,7%) y más bajo de sobresalientes (1,3%) y notables (4%).

Podemos llegar a la misma conclusión en el caso de la materia de Matemáticas (Griego en los Bachilleratos de humanidades): los grupos que demuestran más IE tienen mejores resultados. De esta manera, el grupo que presenta niveles más altos de IE presenta también mejores resultados (con una media de 7,48), más sobresalientes (32,9%), notables (38%) y menos suspensos (8,9%). Posteriormente vendría el grupo que presenta bastante IE (5,48 de media), teniendo menos sobresalientes y notables

(21,3% y 34,8% respectivamente) que el grupo anterior, pero más que el último (68% suspenden, 6,7% sacan notables y el 1,3% sobresalientes), que es el que está integrado por personas con niveles bajos de IE (3,6, estando por debajo del aprobado).

Lo mismo ocurre con la materia de ciencias Sociales, asignatura en la que, a menor nivel de IE se alcanzan peores resultados académicos. Así, el grupo que presenta niveles más bajos de IE (poca), con una media de 4,22, es en el que aparecen peores resultados. Aquí se registran los porcentajes más altos de suspensos (56%) y los más bajos en notables (16%) y sobresalientes (0%). El siguiente, con resultados intermedios, es el alumnado que manifiesta bastante IE (con una media de 6,11), con los segundos menores porcentajes en sobresalientes (13,4%) y los primeros notables (32,8%). Finalmente, con el rendimiento más exitoso aparece el alumnado que muestra niveles altos de IE (7,89), con el mayor porcentaje de sobresalientes (49,4%) y segundos en notables (27,8%) y con los menores en suspensos (1,3%).

Ocurre lo mismo en la materia de ciencias Naturales (Latín en el caso de los Bachilleratos de letras): cuanto mayores son los niveles de IE mayores son los resultados en la materia. Así, el grupo que presenta niveles más altos de IE presenta también mejores resultados (7,68 como nota media), con mayor porcentaje de sobresalientes (35,4%) y notables (40,5%) y el menor en suspensos (3,8%). En segundo lugar aparece el alumnado que evidencia bastante IE (5,89), siendo el que tiene el segundo menor porcentaje de suspensos (22,1%). Finalmente, el alumnado que peores resultados demuestra (con una media de 3,65) también es el que tiene niveles menores de IE, con menos sobresalientes (0%) y más suspensos (65,3%).

En Inglés, el grupo que presenta niveles más altos de IE tiene un rendimiento superior (7,36 de media) con más sobresalientes (32,9%) y notables (35,4%) y menos suspensos (10,1%) que ningún otro grupo. Después aparecería el grupo que presenta bastante IE (con una media de 5,75). Los resultados menores se encuentran en el alumnado con menos IE (con una media de 3,76). Este alumnado presenta menos sobresalientes (0%) y notables (8%) y con más suspensos (68%).

Lo descrito en todas las materias, dentro de este apartado, se observa en la materia Religión/Ciudadanía (Filosofía en los Bachilleratos): los mayores resultados se encuentran entre el alumnado con niveles más altos de IE. Así, el grupo que presenta mucha IE presenta también mejores resultados (llegando a una media de 8,16), con los porcentajes más altos en sobresalientes (51,9%) y los más bajos en suspensos (3,8%), seguido por el alumnado con niveles intermedios (bastante IE, con una media de 7,22).

El último grupo es el que tiene menor nivel de IE (con una media de 4,89), con el menor porcentaje de sobresalientes (2,7%) y los más altos en suspensos (45.3%).

7.2.3. Predicciones

➤ Miedo Total

Los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de los centros de nuestra ciudad, la variable Miedo Total queda determinada por la variable Sexo, menos las Habilidades Sociales, menos la Motivación, más la IETotal y la Interacción con el Sexo opuesto. El resto de variables quedan excluidas, explicando, el conjunto de todas ellas, el 32,4 % de la varianza en cuanto a la variable Miedo Total ($R^2= 0,324$), ejerciendo el mayor poder determinante la variable Sexo, que explica el 39,9% de la varianza en cuanto a la media de miedo total ($\beta=0,399$). La función descrita sería la siguiente:

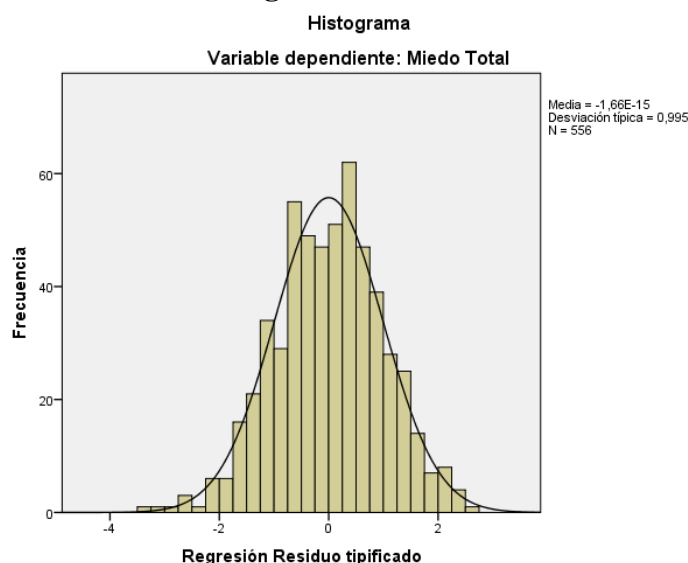
$$\text{Miedo Total} = 59,92 + 32,075 (\text{Sexo}) - 0,77 (\text{Habilidades Sociales}) - 1,665 (\text{Motivación}) + 0,535 (\text{Inteligencia Emocional Total}) + 7,286 (\text{Cultura/Religión}) + 1,385 (\text{Interacción Sexo opuesto})$$

Tabla 7.2.3.1. Resumen del modeloⁱ

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
8	,570 ^h	,324	,317	33,11148	1,941

i. Variable dependiente: Miedo Total

Gráfico 7.2.3.1. Histograma Miedo Total Adolescente



➤ Miedo a los Animales y al Peligro

En esta ocasión, los resultados que se presentan a continuación, que quedan complementados por un gráfico y una tabla, muestran que en el alumnado de los centros de Ceuta, se observa que la variable Miedo a los Animales y al Peligro queda determinada por la variable Sexo, menos el subfactor expresión de Enfado, menos las puntuaciones en Motivación, más la Inteligencia Emocional Total. El resto de variables quedan eliminadas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 33,8% de la varianza en cuanto a la variable Miedo a los Animales y al Peligro ($R^2= 0,338$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor de Sexo. Este factor, por sí solo explica el 46,9% ($\beta=0,469$) de la varianza en cuanto al Miedo a los Animales. La función descrita sería la siguiente:

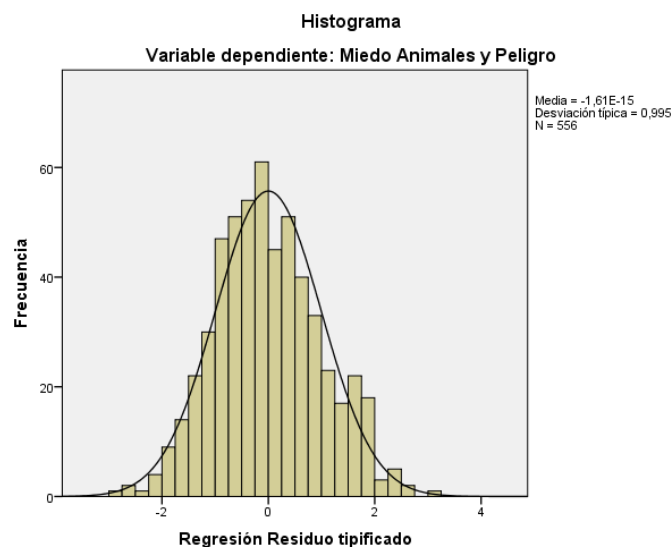
$$\text{Miedo Animales} = -4,778 + 12,178 (\text{Sexo}) - 0,349 (\text{Enfado}) - 0,416 (\text{Motivación}) + 0,127 (\text{Inteligencia Emocional Total})$$

Tabla 7.2.3.2. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,581 ^e	,338	,332	10,594	2,017

f. Variable dependiente: Miedo Animales y Peligro

Gráfico 7.2.3.2. Histograma Miedo a los Animales y al Peligro Adolescente



➤ Miedo a la Muerte

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado adolescente, se observa que la variable Miedo a la Muerte queda determinada por la variable Sexo, más el Autoconcepto, menos la Motivación, más la Empatía,

menos las Habilidades Sociales. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 25,8% de la varianza en cuanto a la variable Miedo a la Muerte ($R^2= 0,258$), ejerciendo el mayor poder determinante la variable Sexo con el 31,8% ($\beta=0,318$) de la varianza en cuanto a la categoría Miedo a la Muerte. La función descrita sería la siguiente:

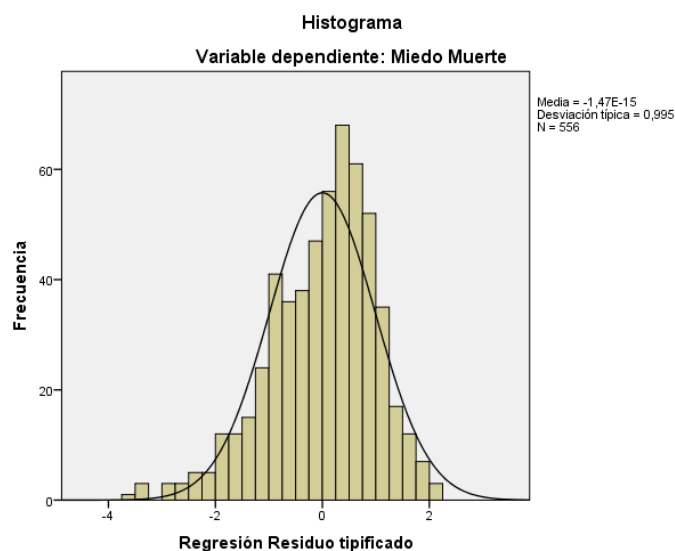
$$\text{Miedo Muerte} = 32,572 + 10,088 (\text{Sexo}) + 0,586 (\text{Autoconcepto}) - 0,328 (\text{Motivación}) + 0,367 (\text{Empatía}) - 0,14 (\text{Habilidades Sociales Total}) - 0,884 (\text{Curso})$$

Tabla 7.2.3.3. Resumen del modelo^g

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
6	,508 ^f	,258	,249	13,727	2,027

g. Variable dependiente: Miedo Muerte

Gráfico 7.2.3.3. Histograma Miedo a la Muerte Adolescente



➤ Miedo a lo Desconocido

Los resultados que se ofrecen a continuación, muestran que en el alumnado ceutí de los Institutos de Enseñanza Secundaria, es posible predecir la variable Miedo a lo Desconocido. Esto se puede hacer si se considera que está determinada por la variable Sexo, menos el Total de las Habilidades Sociales, menos las puntuaciones en la categoría Motivación, más el factor Autocontrol. El resto de variables que se consideraron para la realización de la regresión quedaron eliminadas. El conjunto de todas ellas reflejan el 24,6% de la varianza en esta variable ($R^2= 0,246$). Por su parte, el mayor poder determinante lo ejerce la variables Sexo, con el 36,3% ($\beta=0,363$) de la varianza total explicada en cuanto al factor de Miedo a lo Desconocido. Todo lo que se

ha mencionado se puede resumir en la función descrita a continuación, la cual queda complementada por una tabla y un gráfico:

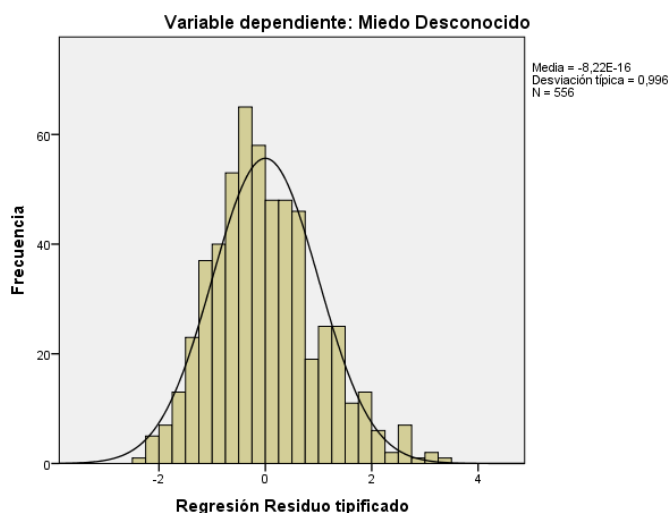
$$\text{Miedo Desconocido} = 16,695 + 6,393 (\text{Sexo}) - 0,152 (\text{Habilidades Sociales Total}) - 0,171 (\text{Motivación}) + 0,163 (\text{Autocontrol})$$

Tabla 7.2.3.4 Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,496 ^d	,246	,241	7,658	1,779

e. Variable dependiente: Miedo Desconocido

Gráfico 7.2.3.4. Histograma Miedo a lo Desconocido Adolescente
Histograma



➤ Miedos Escolares

Los resultados que a continuación se presentan, que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, ponen de manifiesto que en el alumnado de los institutos de Ceuta, la variable Miedos Escolares se puede predecir si se conocen sus puntuaciones en Habilidades Sociales Totales (su valor negativo) más la variable sociodemográfica Sexo, más el subfactor Interacción con personas del Sexo opuesto, menos Motivación, más las puntuaciones en la categoría Autoconcepto. El resto de variables que se consideraron en un principio fueron excluidas. Entre todas ellas explican el 16,9% de la varianza en cuanto a la variable Miedos Escolares ($R^2 = 0,169$). De todas las variables predictoras, la que mayor poder determinante ejerce es la variable Habilidades Sociales Total con un 30,7% ($\beta = 0,307$) de la varianza en cuanto a la variable dependiente. La función descrita sería la siguiente:

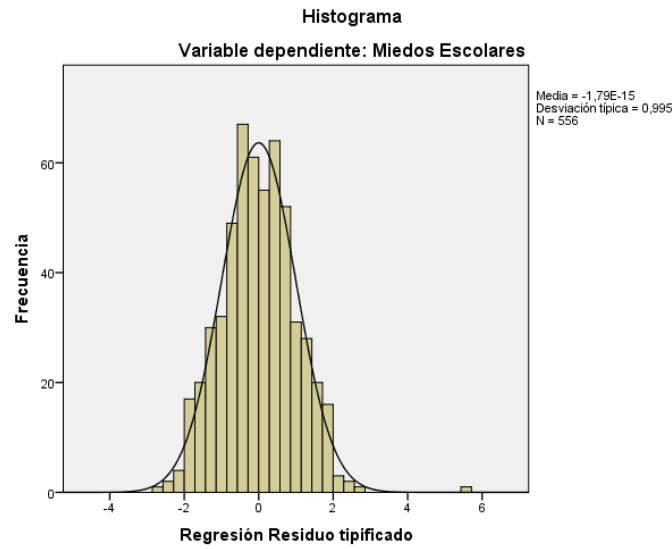
Miedos Escolares=18,046 – 0,17 (Habilidades Sociales) + 2,593 (Sexo) + 0,455 (Interacción Sexo opuesto) – 0,185 (Motivación) + 0,274 (Autoconcepto)

Tabla 7.2.3.5. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,412 ^e	,169	,162	6,912	1,919

f. Variable dependiente: Miedos Escolares

Gráfico 7.2.3.5. Histograma de Miedos Escolares Adolescente



➤ **Miedos Médicos**

Los resultados que se reflejan (y se complementan con una tabla y un gráfico), ponen de manifiesto que, en esta muestra, el factor Miedos Médicos queda determinado por la expresión de Enfado, más el Sexo, menos la Motivación. El resto de variables quedan excluidas. Entre todas reflejan el 8,2% de la varianza en cuanto a la variable Miedos Médicos ($R^2=0,082$). El mayor poder determinante lo tiene la expresión de Enfado que, por sí sola, explica el 17,2% ($\beta=0,172$) de la varianza total en Miedos Médicos. La función descrita sería la siguiente:

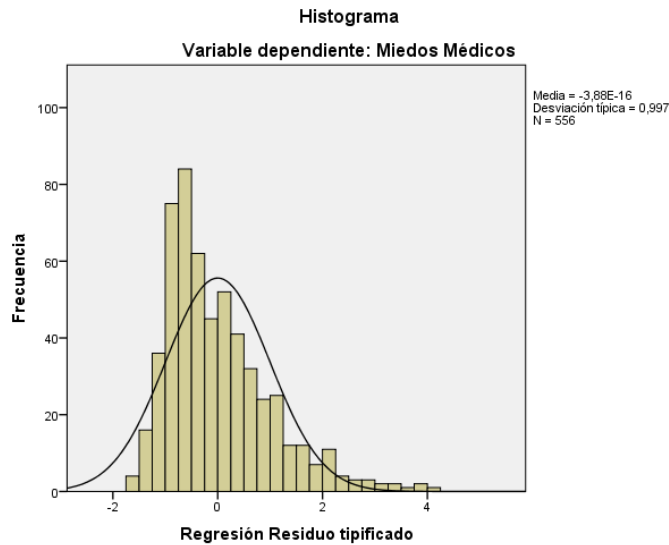
Miedos Médicos=5,402 – 0,111 (Enfado) + 1,058 (Sexo) – 0,057 (Motivación)

Tabla 7.2.3.6. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,287 ^c	,082	,077	3,176	2,006

d. Variable dependiente: Miedos Médicos

Gráfico 7.2.3.6. Histograma Miedos Médicos Adolescente



➤ **Inteligencia Emocional Total**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, junto a una tabla y un gráfico que los complementan, muestran que en el alumnado de los institutos de nuestra ciudad, la Inteligencia Emocional Total se puede predecir conociendo el valor de la variable Rendimiento Académico global, más la variable sociodemográfica Curso, más el factor de Miedo a la Muerte, más la Asertividad, menos el factor Miedo a lo Desconocido más el Sexo. El resto de variables que se seleccionaron fueron rechazadas. Entre todas estas variables se llega al 67,2% de la varianza en esta variable (IE Total) ($R^2 = 0,672$). El mayor poder determinante lo ejerce el Rendimiento Académico que explica el 65,8% ($\beta = 0,658$) de la varianza en cuanto a la Inteligencia Emocional Total. También resulta destacable el 65,8% ($\beta = 0,658$) que representa la variable Curso. La función descrita sería la siguiente:

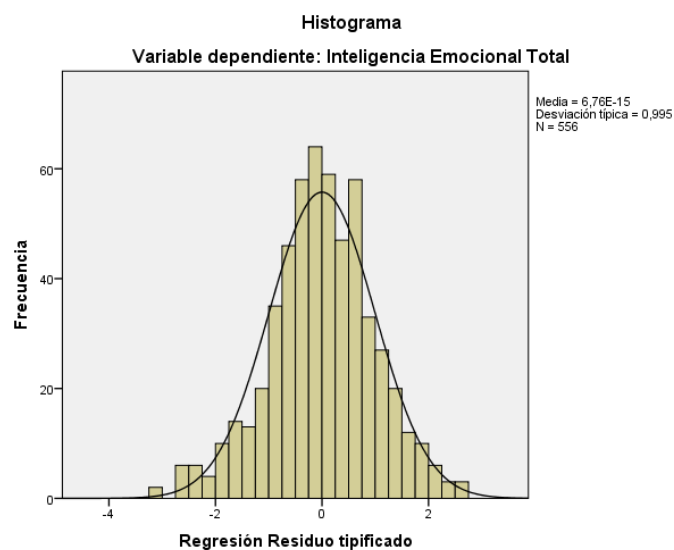
$$\text{Inteligencia Emocional Total} = -3,096 + 1,363 (\text{Rendimiento Total}) + 5,625 (\text{Curso}) + 0,213 (\text{Miedo Muerte}) + 0,624 (\text{Asertividad}) - 0,215 (\text{Miedo Desconocido}) + 2,807 (\text{Sexo})$$

Tabla 7.2.3.7. Resumen del modelo^g

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
6	,820 ^f	,672	,669	12,47449	1,645

g. Variable dependiente: Inteligencia Emocional Total

Gráfico 7.2.3.7. Histograma IE Total Adolescente



➤ Autoconcepto

El factor Autoconcepto también se puede predecir. Para ello, se consideran los resultados reflejados a través de los cuadros que se muestran a continuación. Así, esta variable está determinada por la variable Rendimiento Total, más la variable Curso (relacionada directamente con la edad del sujeto), más el factor de Miedo a la Muerte, menos las puntuaciones del subfactor manifestación de Opiniones, más la realización de Peticiones. Las demás variables seleccionadas quedan rechazadas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 42,1% de la varianza en cuanto a la variable Autoconcepto ($R^2 = 0,421$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor Rendimiento Total, que por sí solo, explica el 47,9% ($\beta = 0,479$) de la varianza total, seguido muy de cerca por la variable sociodemográfica Curso, con el 31,6% ($\beta = 0,316$). La función descrita sería la siguiente:

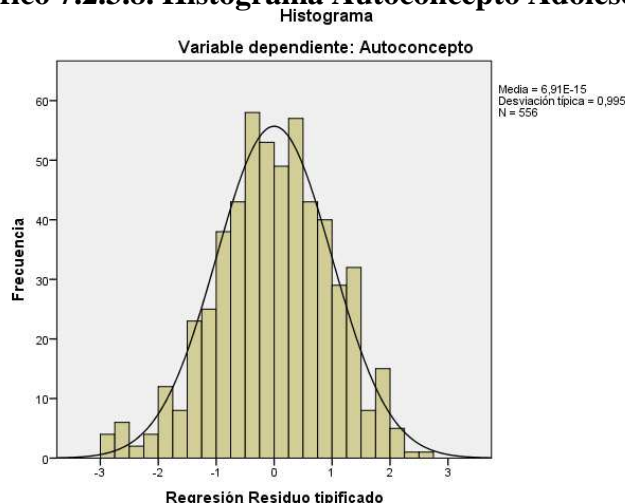
$$\text{Autoconcepto} = 4,301 + 0,228 (\text{Rendimiento Total}) + 0,978 (\text{Curso}) + 0,067 (\text{Miedo Muerte}) - 0,186 (\text{Opiniones}) + 0,258 (\text{Peticiones})$$

Tabla 7.2.3.8. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,649 ^e	,421	,416	3,8078	1,996

f. Variable dependiente: Autoconcepto

Gráfico 7.2.3.8. Histograma Autoconcepto Adolescente



➤ Empatía

El factor Empatía está determinado por el Rendimiento Total, más el Curso, más el Miedo a la Muerte, más la Asertividad, menos los Miedos Médicos. El conjunto de todas ellas da cuenta del 35,2% de la varianza ($R^2=0,352$), ejerciendo el mayor poder determinante Rendimiento Académico Total, que explica el 41% ($\beta=0,410$), siendo también importante el 29,7% de la variable Curso. La función descrita sería la siguiente:

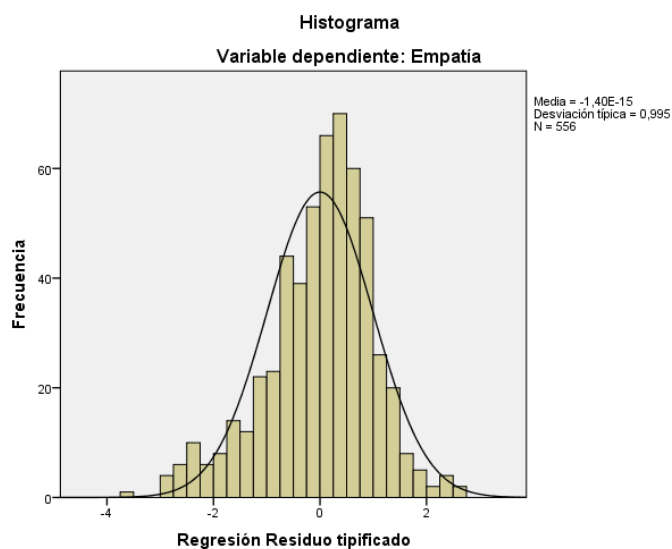
$$\text{Empatía} = 2,036 + 0,331 (\text{Rendimiento Total}) + 1,568 (\text{Curso}) + 0,129 (\text{Miedo Muerte}) + 0,354 (\text{Asertividad}) - 0,205 (\text{Miedos Médicos})$$

Tabla 7.2.3.9. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,593 ^e	,352	,346	6,85187	1,921

f. Variable dependiente: Empatía

Gráfico 7.2.3.9. Histograma Empatía Adolescente



➤ Motivación

Para la categoría Motivación (dentro de la variable IE) los resultados que se presentan a continuación, muestran que es posible predecir sus puntuaciones si se dispone de las puntuaciones de la media de Rendimiento Total, el curso, las puntuaciones de Miedo Total (su valor negativo), el Sexo del sujeto y el Rendimiento en la materia de Religión/Ciudadanía (su valor negativo). El resto de variables son eliminadas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 41,3% de la varianza total en cuanto a la variable Motivación ($R^2=0,413$). De todas ellas, el mayor poder determinante lo ejerce el Rendimiento Total, con un 63,3% ($\beta=0,633$) de esta varianza total. La función descrita sería la siguiente:

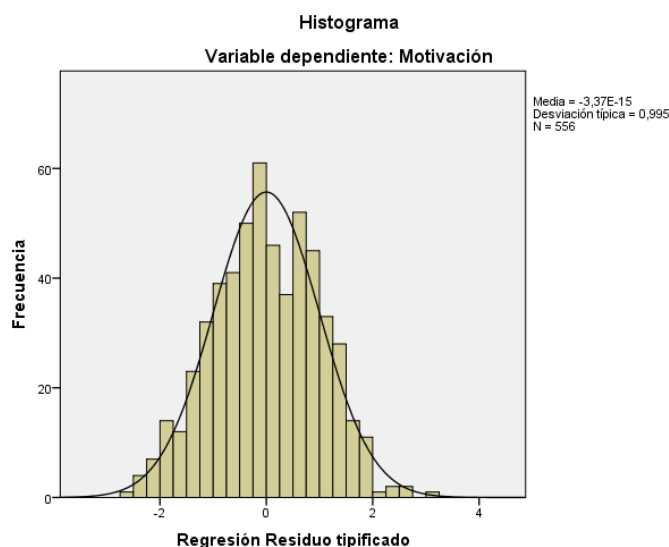
$$\text{Motivación} = -4,426 + 0,447 (\text{Rendimiento Total}) + 1,308 (\text{Curso}) - 0,036 (\text{Miedo Total}) + 1,423 (\text{Sexo}) - 0,447 (\text{Rendimiento Religión/Ciudadanía})$$

Tabla 7.2.3.10. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,643 ^e	,413	,408	5,6864	1,998

f. Variable dependiente: Motivación

Gráfico 7.2.3.10. Histograma Motivación Adolescente



➤ Conocimiento de sí mismos

En nuestro contexto educativo, es posible predecir el factor Conocimiento de sí mismos, conociendo las variables Rendimiento Total, Curso, Miedo a la Muerte, el Miedo a lo Desconocido (sus puntuaciones negativas), la Cultura/religión (valores negativos) y las Habilidades Sociales Totales. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 28,4% de la varianza en cuanto al factor Conocimiento de sí mismos ($R^2= 0,284$). El

mayor poder determinante lo ejerce el Rendimiento Total con el 36,2% ($\beta=0,362$) de la varianza de esta variable. La función descrita sería la siguiente:

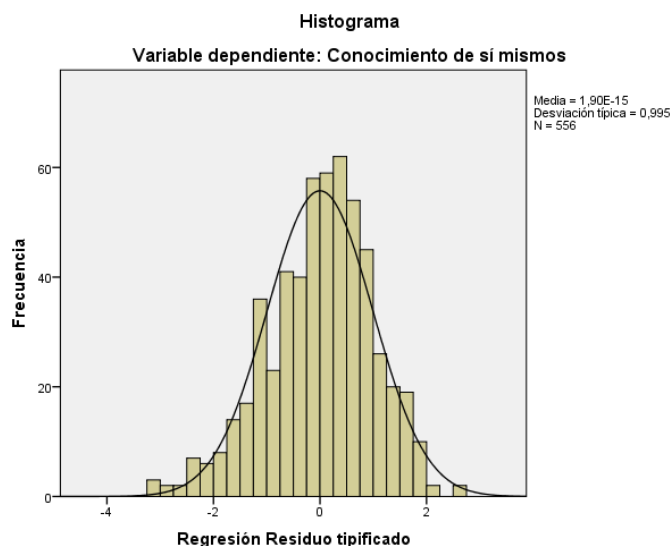
$$\text{Conocimiento de sí mismos} = 3,966 + 0,172 (\text{Rendimiento Total}) + 0,778 (\text{Curso}) + 0,067 (\text{Miedo Muerte}) - 0,066 (\text{Miedo Desconocido}) - 1,065 (\text{Cultura/Religión}) + 0,036 (\text{Habilidades Sociales Total})$$

Tabla 7.2.3.11. Resumen del modelo^g

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
6	,533 ^f	,284	,276	4,2208	1,918

g. Variable dependiente: Conocimiento de sí mismos

Gráfico 7.2.3.11. Histograma Conocimiento de sí mismos Adolescente



➤ Autocontrol

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, que se complementan a través de una tabla y un gráfico, muestran que en el alumnado de los institutos de nuestra ciudad, es posible predecir la puntuación en la variable Autocontrol. Para ello resulta necesario conocer sus puntuaciones en Rendimiento total (la media de las calificaciones obtenidas por el sujeto), más la variable Curso, menos las puntuaciones en el subfactor Asertividad. El resto de variables que se consideraron en un principio quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 32,1 % de la varianza en cuanto a la variable Autocontrol ($R^2= 0,321$). Por su parte, el mayor poder determinante lo ejerce el Rendimiento Total que explica el 47,4% de la varianza en cuanto al Autocontrol ($\beta=0,474$). La función que permite llevar a cabo estas predicciones es la siguiente:

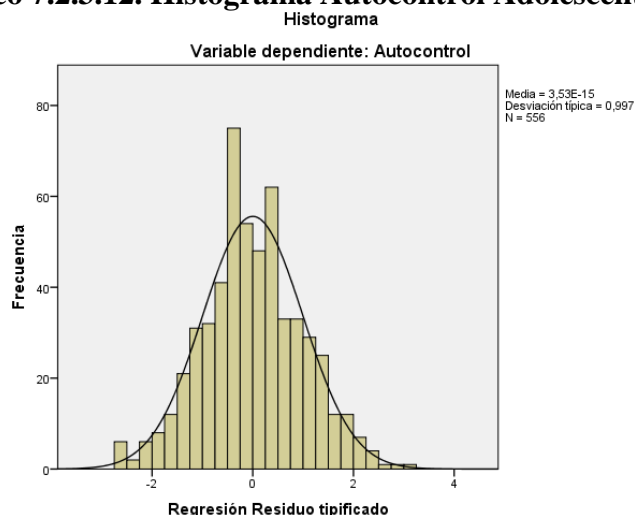
Autocontrol= -1,011 + 0,238 (Rendimiento Total) + 0,981 (Curso) – 0,151 (Asertividad)

Tabla 7.2.3.12. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,567 ^c	,321	,318	4,3291	1,767

d. Variable dependiente: Autocontrol

Gráfico 7.2.3.12. Histograma Autocontrol Adolescente



➤ **Habilidades Sociales Total**

Los resultados que se presentan a continuación, que reflejan el paso final de las regresiones, según el modelo elegido, muestran que en la muestra de alumnos y alumnas de institutos (adolescente) la variable Habilidades Sociales Total viene determinada por la categoría de Miedo a lo Desconocido (su valor negativo), más el factor Conocimiento de sí mismos, menos el de Miedos Escolares. El resto de variables que se consideraron en un principio, quedan excluidas, dando todas las variables predictoras una varianza total explicada de 12,2% ($R^2 = 0,122$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor de Miedo a lo Desconocido con el 24,9% ($\beta = 0,249$) de la varianza en cuanto a las Habilidades Sociales Totales. La función descrita sería la siguiente:

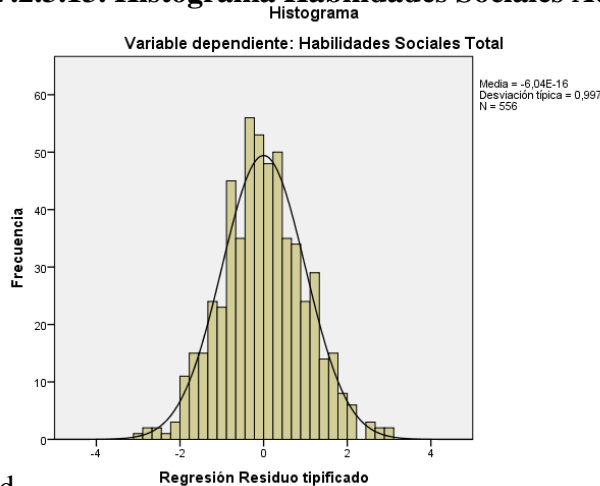
Habilidades Sociales Total= 88,904 – 0,386 (Miedo Desconocido) + 0,291 (Conocimiento de sí mismos) – 0,213 (Miedos Escolares)

Tabla 7.2.3.13. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,350 ^c	,122	,117	12,816	1,910

d. Variable dependiente: Habilidades Sociales Total

Gráfico 7.2.3.13. Histograma Habilidades Sociales Adolescente



➤ **Disconformidad**

Los resultados que a continuación se presentan, dejan de manifiesto que la subcategoría Disconformidad (dentro de las HHSS) está determinada por el valor negativo del factor Miedos Escolares, menos el Miedo a lo Desconocido, menos el Sexo. El resto de variables fueron rechazadas, suponiendo el conjunto de las predictoras el 8,6% de la varianza total ($R^2=0,086$), teniendo el mayor poder determinante el factor Miedos Escolares con el 17,6% ($\beta=0,176$) de esa varianza. La función descrita sería:

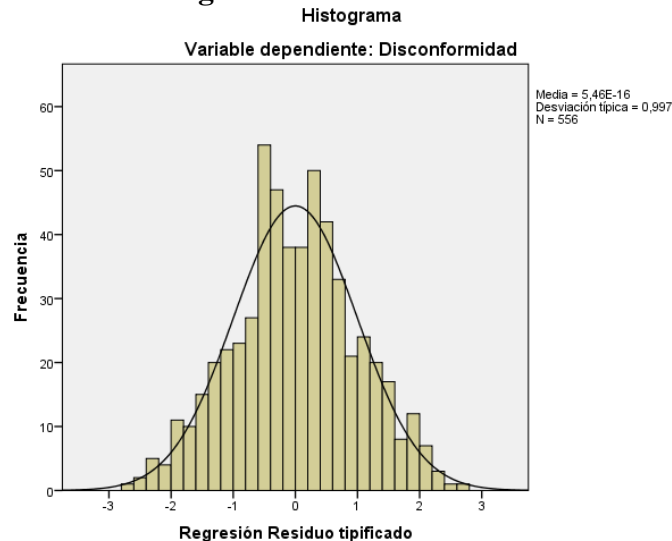
Disconformidad=24,744 – 0,118 (Miedos Escolares) – 0,061 (Miedo Desconocido) - 0,893 (Sexo)

Tabla 7.2.3.14. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,293 ^c	,086	,081	4,855	1,899

d. Variable dependiente: Disconformidad

Gráfico 7.2.3.14. Histograma Disconformidad Adolescente



➤ **Enfado**

Los resultados de la regresión realizada con la variable expresión de Enfado, como dependiente, ponen de manifiesto que en el alumnado de los centros de Ceuta, dicho subfactor se puede predecir considerando el valor negativo de las puntuaciones de Miedo a lo Desconocido, más la Empatía, menos los Miedos Escolares. El resto de las variables quedan excluidas. El conjunto de las variables predictoras representan el 9,4% de la varianza en cuanto al sobfactor expresión de Enfado ($R^2=0,094$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor Miedo a lo Desconocido con un 18,3% ($\beta=0,173$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

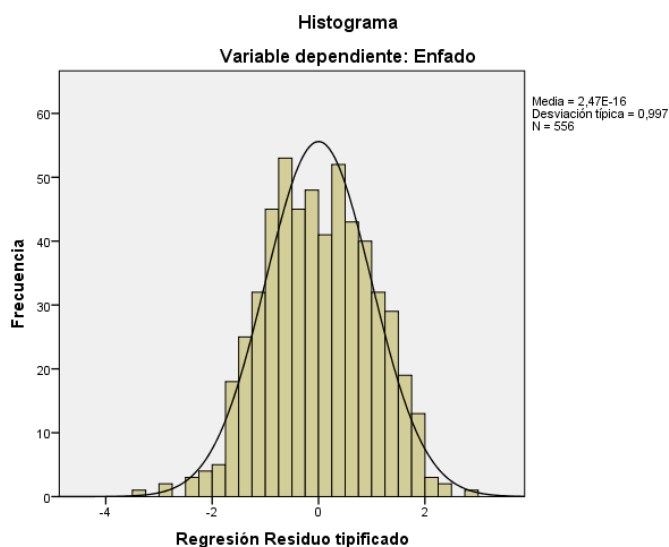
Enfado=24,932 – 0,101 (Miedo Desconocido) + 0,083 (Empatía) – 0,099 (Miedos Escolares)

Tabla 7.2.3.15. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,306 ^c	,094	,089	4,907	1,907

d. Variable dependiente: Enfado

Gráfico 7.2.3.15. Histograma Enfado Adolescente



➤ **Interacción Sexo opuesto**

Considerando los resultados que se exponen a continuación, se observa que, en nuestro contexto educativo, el subfactor Interacción con personas del Sexo opuesto, queda determinado por la variable Miedo a lo Desconocido (su valor negativo) y Sexo (también su valor negativo). El resto de variables quedan excluidas, explicando el conjunto de las “aceptadas” el 3,7% de la varianza total para esta subcategoría (dentro

de las HHSS, con una $R^2= 0,037$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor Miedo a lo Desconocido con el 13,2% ($\beta=0,132$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

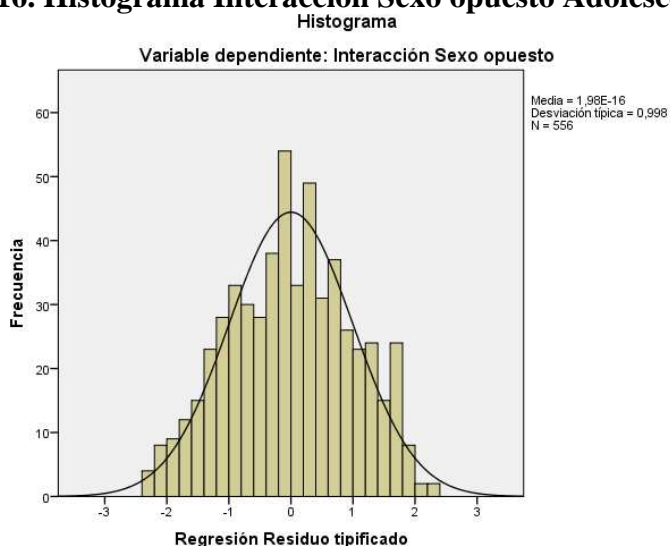
Interacción Sexo opuesto=11,864 – 0,046 (Miedo Desconocido) – 0,574 (Sexo)

Tabla 7.2.3.16. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
2	,191 ^b	,037	,033	2,979	1,784

c. Variable dependiente: Interacción Sexo opuesto

Gráfico 7.2.3.16. Histograma Interacción Sexo opuesto Adolescente



➤ **Opiniones**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, complementados por una tabla y un gráfico, muestran que en el alumnado adolescente participante, la subcategoría manifestación de Opiniones se puede predecir. Para ello hay que conocer las puntuaciones de Miedo a lo Desconocido (se utiliza su valor negativo), más la variable sociodemográfica Cultura/Religión, menos las puntuaciones del factor Autoconcepto, más el Conocimiento de sí mismos, más la calificación obtenida en la disciplina de Lengua Castellana. El resto de variables que se emplearon en los cálculos quedaron excluidas, explicando el conjunto de todas las predictoras el 9,6% de la varianza total ($R^2= 0,096$). Entre todas ellas, el mayor poder determinante lo ejerce el factor Miedo a lo Desconocido con el 20,4% de la varianza total explicada para este subfactor ($\beta=0,204$). La función descrita sería la siguiente:

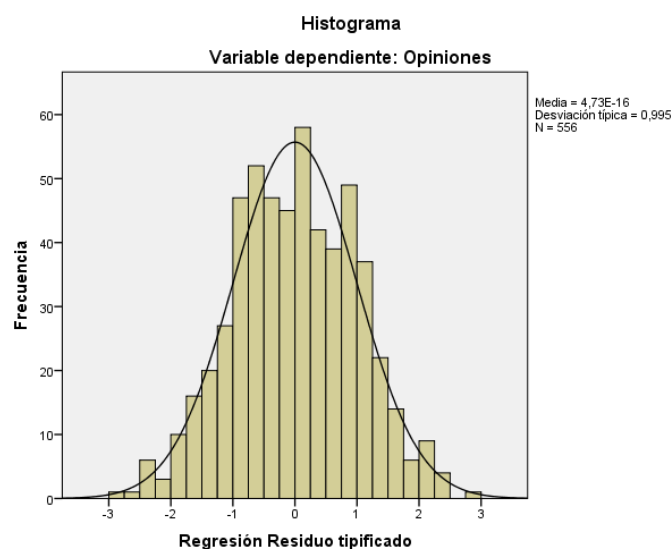
Opiniones=12,921 – 0,068 (Miedo Desconocido) + 0,952 (Cultura/Religión) – 0,108 (Autoconcepto) + 0,065 (Conocimiento de sí mismos) + 0,137 (Rendimiento Lengua Castellana)

Tabla 7.2.3.17. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,310 ^e	,096	,088	2,797	1,948

f. Variable dependiente: Opiniones

Gráfico 7.2.3.17. Histograma Opiniones Adolescente



➤ **Asertividad**

En el alumnado de los centros de Ceuta, se observa que la Asertividad está determinada por la puntuación en Miedo a lo Desconocido, más la Empatía, menos el Estatus. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras representan el 22,7% de la varianza en cuanto a la Asertividad ($R^2= 0,227$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor de Miedo a lo Desconocido, con el 22,7% ($\beta=0,227$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

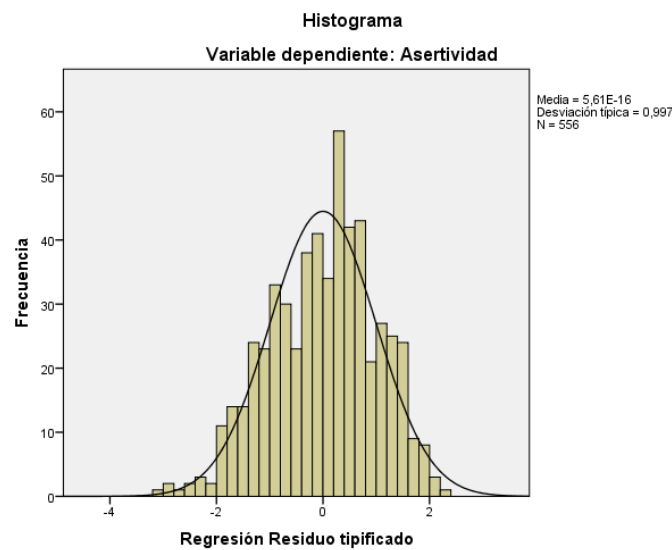
Asertividad=11,57 – 0,068 (Miedo Desconocido) + 0,048 (Empatía) – 0,364 (Estatus)

Tabla 7.2.3.18. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,271 ^c	,074	,068	2,529	1,813

d. Variable dependiente: Asertividad

Gráfico 7.2.3.18. Histograma Asertividad Adolescente



➤ Rendimiento Total

Los resultados que a continuación se presentan, que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, ponen de manifiesto que en el alumnado adolescente que intervino en este trabajo, el Rendimiento Total se puede predecir. Para ello, se deben considerar las puntuaciones en Inteligencia Emocional Total, el valor negativo de la variable Curso, más el Estatus, menos las puntuaciones de Empatía y Conocimiento de sí mismos, menos el Sexo. El resto de variables quedan excluidas, explicando entre todas las predictoras el 64,8% de la varianza total ($R^2=0,648$). De todas ellas, el mayor poder determinante lo ejerce la IE, que por sí sola explica el 83,4% ($\beta=0,834$) de la varianza en cuanto al Rendimiento Total. La función descrita, junto a una tabla y un gráfico que reflejan esta situación que se presenta a continuación:

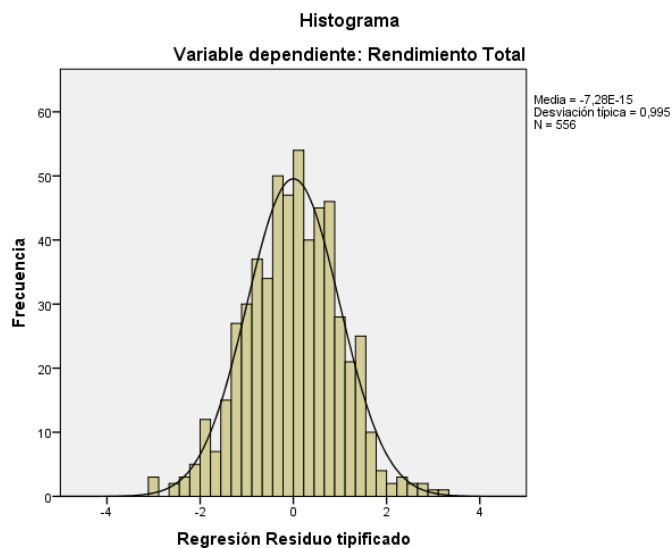
$$\text{Rendimiento Total} = 6,236 + 0,518 (\text{Inteligencia Emocional Total}) - 1,895 (\text{Curso}) + 3,335 (\text{Estatus}) - 0,328 (\text{Empatía}) - 0,364 (\text{Conocimiento de sí mismos}) - 1,262 (\text{Sexo})$$

Tabla 7.2.3.19. Resumen del modelo^g

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
6	,807 ^f	,652	,648	6,21133	1,541

g. Variable dependiente: Rendimiento Total

Gráfico 7.2.3.19. Histograma Rendimiento Total Adolescente



➤ Rendimiento en Lengua Castellana

Para conocer el Rendimiento en la materia de Lengua Castellana y Literatura, los resultados que a continuación se presentan indican que se debe partir de la variable Inteligencia Emocional Total, menos la variable Curso, más la variable sociodemográfica Estatus, menos las puntuaciones en Empatía y Conocimiento de sí mismos, más el factor Autoconcepto. El resto de variables eliminadas tomadas, en un principio, fueron excluidas. El conjunto de todas ellas (las predictoras) dan cuenta del 47,8% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en Lengua Castellana ($R^2=0,478$), ejerciendo el mayor poder determinante la variable IE, que por sí sola refleja el 83,7% ($\beta=0,837$) de la varianza total en cuanto a la calificación en la disciplina de Lengua Castellana. La función descrita sería la siguiente:

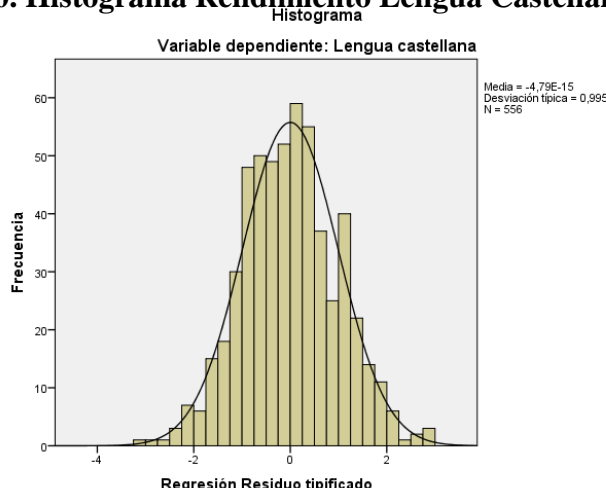
Rendimiento Lengua Castellana = 1,183 + 0,079 (Inteligencia Emocional Total) – 0,435 (Curso) + 0,595 (Estatus) – 0,056 (Empatía) – 0,061 (Conocimiento de sí mismos) + 0,037 (Autoconcepto)

Tabla 7.2.3.20. Resumen del modelo^g

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
6	,691 ^f	,478	,472	1,4948	1,669

g. Variable dependiente: Lengua castellana

Gráfico 7.2.3.20. Histograma Rendimiento Lengua Castellana Adolescente



➤ Rendimiento en Matemáticas

El Rendimiento en Matemáticas se puede predecir conociendo la IE Total, menos el Curso, la Empatía y el Conocimiento de sí mismos, más el Estatus, menos el Centro. El conjunto de las variables predictoras reflejan el 48,3% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en Matemáticas ($R^2 = 0,483$). El mayor poder determinante lo ejerce la Inteligencia Emocional con el 80,2% ($\beta = 0,802$) de la varianza. La función descrita sería la siguiente:

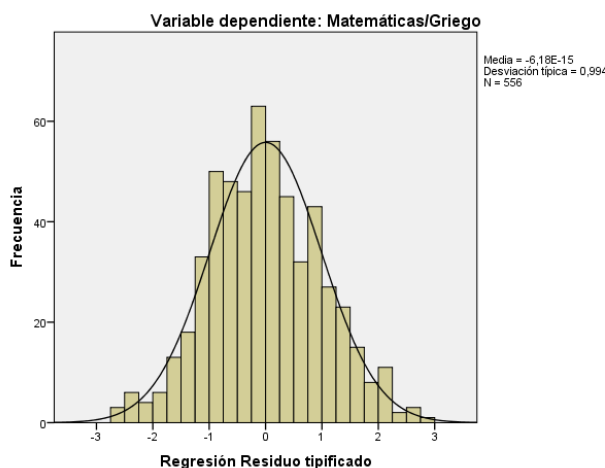
$$\text{Rendimiento Matemáticas} = 1,778 + 0,105 (\text{Inteligencia Emocional Total}) - 0,401 (\text{Curso}) - 0,074 (\text{Empatía}) - 0,092 (\text{Conocimiento de sí mismos}) + 0,544 (\text{Estatus}) - 0,369 (\text{Sexo}) - 0,134 (\text{Centro})$$

Tabla 7.2.3.21. Resumen del modelo^h

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
7	,695 ^g	,483	,476	1,6348	1,598

h. Variable dependiente: Matemáticas y Griego

Gráfico 7.2.3.21. Histograma Rendimiento en Matemáticas Adolescente



➤ Rendimiento en ciencias Sociales

Las calificaciones obtenidas en la materia de ciencias Sociales también se pueden predecir. Tal y como indican los cálculos, el Rendimiento en ciencias Sociales queda determinado por la variable Inteligencia Emocional Total, menos la variable Curso, menos la Empatía, más el Estatus, menos la puntuación obtenida en el factor Conocimiento de sí mismos, más el valor de la variable Centro. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 40,6% de la varianza en cuanto a la variable dependiente ($R^2=0,406$). El mayor poder determinante lo ejerce la variable Inteligencia Emocional Total que explica el 88,4% de la varianza total explicada ($\beta=0,884$). Las otras variables seleccionadas en un principio fueron rechazadas, por su parte la función descrita sería la siguiente:

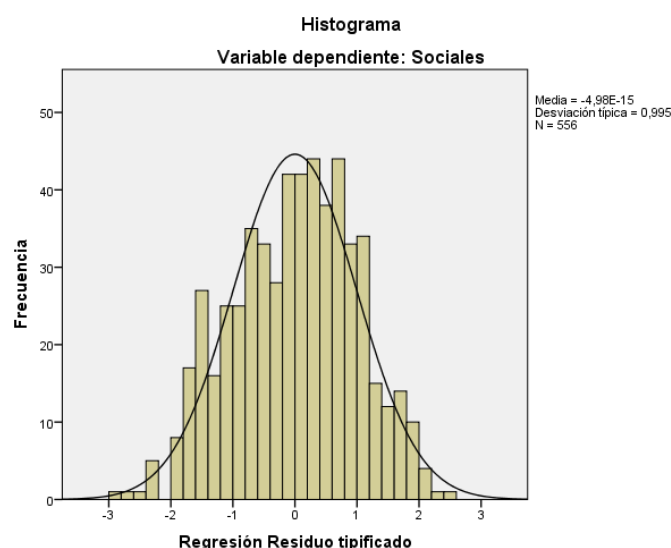
$$\text{Rendimiento Sociales} = -0,180 + 0,091 (\text{Inteligencia Emocional Total}) - 0,277 (\text{Curso}) - 0,072 (\text{Empatía}) + 0,424 (\text{Estatus}) - 0,046 (\text{Conocimiento de sí mismos}) + 0,138 (\text{Centro})$$

Tabla 7.2.3.22. Resumen del modelo^g

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
6	,637 ^f	,406	,400	1,7289	1,629

g. Variable dependiente: Sociales

Gráfico 7.2.3.22. Histograma Rendimiento en ciencias Sociales Adolescente



➤ Rendimiento en ciencias Naturales

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de los centros de nuestra ciudad, se observa que la variable Rendimiento en la materia de ciencias Naturales (Latín en los Bachilleratos de letras) depende de la

Inteligencia Emocional Total, más el valor del Estatus socioeconómico y cultural, menos el Sexo, el Curso y la Empatía, más el Autoconcepto, más el valor de la variable Centro, quedando el resto de variables eliminadas. El conjunto de todas las variables predictoras reflejan el 45,8% de la varianza total de la variable Rendimiento en Naturales ($R^2=0,458$), ejerciendo el mayor poder determinante la variable Inteligencia Emocional que explica el 64,1% de la varianza total ($\beta=0,641$). La función descrita sería la siguiente:

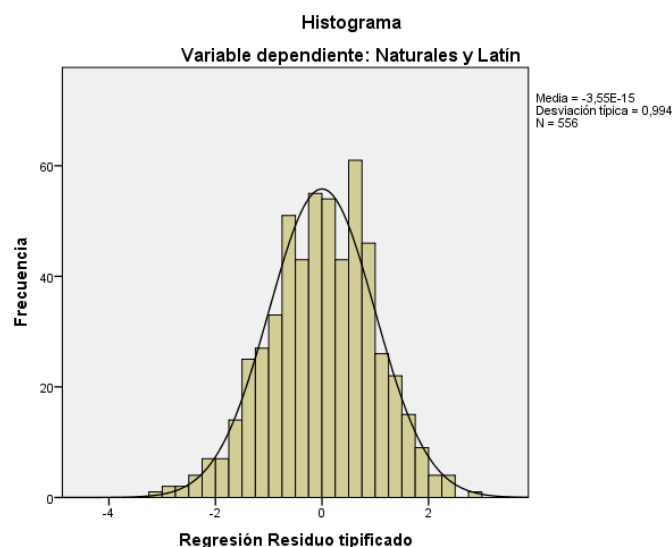
$$\text{Rendimiento Naturales} = -1,1586 + 0,064 (\text{Inteligencia Emocional Total}) + 0,551 (\text{Estatus}) - 0,585 (\text{Sexo}) - 0,14 (\text{Curso}) - 0,029 (\text{Empatía}) + 0,041 (\text{Autoconcepto}) + 0,133 (\text{Centro})$$

Tabla 7.2.3.23. Resumen del modelo^h

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
7	,676 ^g	,458	,451	1,6068	1,620

h. Variable dependiente: Naturales y Latín

Gráfico 7.2.3.23. Histograma Rendimiento en ciencias Naturales Adolescente



➤ Rendimiento en Inglés

En este caso, la variable Rendimiento en Inglés queda determinada por la variable Inteligencia Emocional Total, menos el Curso, más el valor de la variable sociodemográfica Estatus, menos las puntuaciones en Empatía y Conocimiento de sí mismos. El resto de variables quedan eliminadas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 42,3% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en la asignatura de Inglés ($R^2 = 0,423$). El mayor poder determinante lo ejerce la variable

IE, que por sí sola representa el 88,7% ($\beta=0,877$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

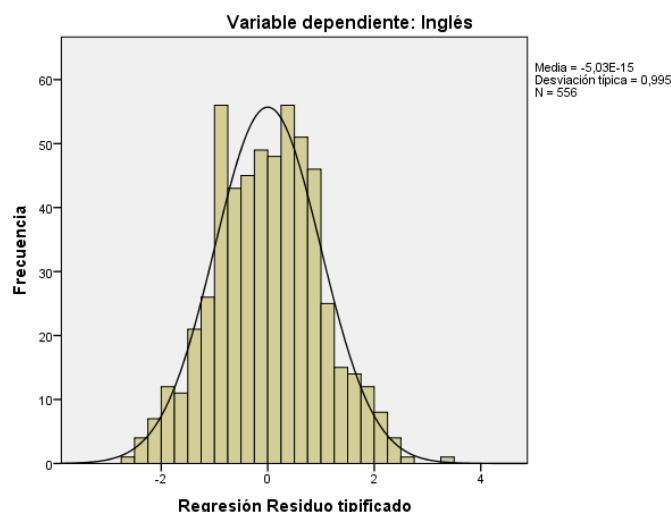
$$\text{Rendimiento Inglés} = 0,633 + 0,089 (\text{Inteligencia Emocional Total}) - 0,324 (\text{Curso}) + 0,574 (\text{Estatus}) - 0,063 (\text{Empatía}) - 0,067 (\text{Conocimiento de sí mismos})$$

Tabla 7.2.3.24. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,650 ^e	,423	,418	1,6630	1,751

f. Variable dependiente: Inglés

Gráfico 7.2.3.24. Histograma Rendimiento en Inglés Adolescente
Histograma



➤ Rendimiento en Religión/Ciudadanía

Los resultados que se presentan a continuación reflejan que la variable de Rendimiento en Religión/Ciudadanía (Filosofía en Bachilleratos) se puede predecir conociendo el valor de la variable Inteligencia Emocional Total, más el Estatus, menos el Curso, menos la Cultura, menos las puntuación en Conocimiento de sí mismos, más el valor atribuido a la variable Centro, quedando el resto de variables excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 37,5% de la varianza total explicada en la calificación en la materia de Religión ($R^2= 0,375$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce la Inteligencia Emocional con el 59,9% ($\beta=0,599$) de la varianza total en cuanto a la nota en Religión. La función descrita será la siguiente:

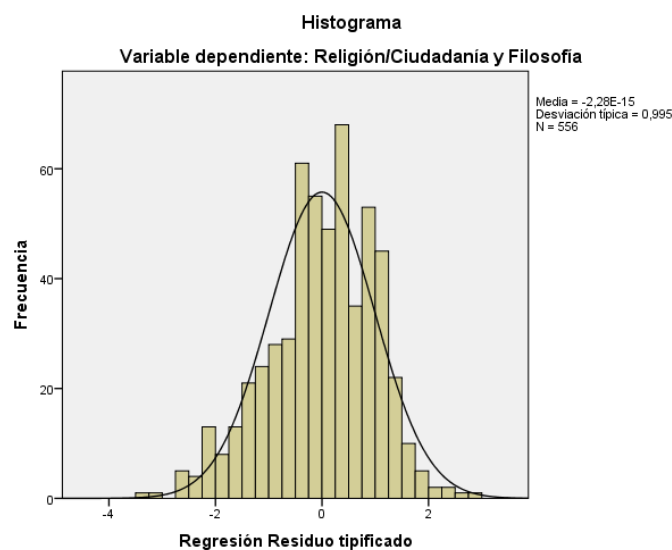
Rendimiento Religión=2,582 + 0,058 (Inteligencia Emocional Total) + 0,543 (Estatus) – 0,271 (Cursos) – 0,555 (Cultura/Religión) – 0,057 (Conocimiento de sí mismos) + 0,152 (Centro)

Tabla 7.2.3.25. Resumen del modelo^g

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
6	,612 ^f	,375	,368	1,6590	1,784

g. Variable dependiente: Religión/Ciudadanía y Filosofía

Gráfico 7.2.3.25. Histograma Rendimiento en Religión/Ciudadanía Adolescente



7.2.4. Análisis Inferencial

7.2.4.1. Centro

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el Centro y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho pertenecer a un determinado centro (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0,015$), la IE Total ($p=0,014$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,017$), la Disconformidad ($p=0,023$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,037$), el Rendimiento Sociales ($p=0,001$), el Rendimiento en Naturales ($p=0,008$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,029$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,000$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable centro: Miedo Total ($p=0,178$), Miedo a la Muerte ($p=0,554$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,497$), los Miedos Escolares ($p=0,159$), los Miedos Médicos ($p=0,329$), Autoconcepto ($p=0,132$), Empatía

($p=0,384$), Motivación ($p=0,659$), el Autocontrol ($p=0,127$), Enfado ($p=0,225$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,422$), la manifestación de Opiniones ($p=0,128$), la Asertividad ($p=0,401$), la realización de Peticiones ($p=0,595$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,357$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,752$) y en Matemáticas ($p=0,539$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se realiza un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así se procedió a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable centro como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera y, en general, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas en Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0,007$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,020$), la Disconformidad ($p=0,042$), el Rendimiento Sociales ($p=0,011$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación estadística en las variables IE Total ($p=0,776$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,402$), el Rendimiento en Naturales ($p=0,304$) y el Rendimiento en Inglés ($p=0,435$) que habían sido aceptadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Estas se unen a las que, según el análisis anterior, no fueron significativas, a saber: Miedo Total ($p=0,435$), Miedo a la Muerte ($p=0,587$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,591$), los Miedos Escolares ($p=0,280$), los Miedos Médicos ($p=0,720$), Autoconcepto ($p=0,375$), Empatía ($p=0,151$), Motivación ($p=0,904$), el Autocontrol ($p=0,377$), Enfado ($p=0,144$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,747$), la manifestación de Opiniones ($p=0,599$), la Asertividad ($p=0,951$), la realización de Peticiones ($p=0,825$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,135$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,282$) y en Matemáticas ($p=0,515$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor Centro (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del centro de pertenencia), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para ello, se ha realizado una prueba post hoc, “poniendo la mirada” exclusivamente en

aquellas variables en las que se obtuvieron diferencias significativas a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. Comenzando por la variable Miedo, las diferencias estadísticamente significativas en Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0,007$) se encontraron entre el centro Negro y el Blanco y entre el Naranja y el Amarillo y el Blanco. Para ver las diferencias, descritas de manera resumida se ofrece un cuadro en el que aparecen recogidas las medias así como los resultados de la prueba ANOVA, lo que permite identificar claramente el sentido de las diferencias estadísticamente significativas encontradas dentro de la variable Miedo:

Cuadro 7.2.4.1.1. ANOVA Miedo por Centro Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Centro						
Miedo Total	163	0	Naranja	97.7362	34.69280	.911 .435
	164	0	Blanco	101.1037	42.82446	
	118	0	Amarillo	104.0085	42.46980	
	112	0	Negro	96.3393	40.92854	
Miedo Animales	163	0	Naranja	17.54	10.986	4.069 .007
	164	0	Blanco	21.79	14.101	
	118	0	Amarillo	21.44	13.290	
	112	0	Negro	18.36	13.202	
Miedo Muerte	163	0	Naranja	50.11	14.274	.643 .587
	164	0	Blanco	48.63	16.901	
	118	0	Amarillo	50.80	16.524	
	112	0	Negro	48.54	15.806	
Miedo Desconocido	163	0	Naranja	11.99	8.382	.638 .591
	164	0	Blanco	12.97	9.444	
	118	0	Amarillo	12.93	8.852	
	112	0	Negro	11.84	8.365	
Miedo Escuela	163	0	Naranja	15.25	7.566	1.282 .280
	164	0	Blanco	14.51	7.052	
	118	0	Amarillo	15.95	7.842	
	112	0	Negro	14.25	7.880	
Miedo Médico	163	0	Naranja	3.04	3.000	.446 .720
	164	0	Blanco	3.21	3.652	
	118	0	Amarillo	2.89	3.077	
	112	0	Negro	3.35	3.437	

Dentro de la variable IE, las diferencias significativas encontradas dentro del factor Conocimiento de sí mismos se hallaron entre el centro Naranja y los institutos Amarillo

y Blanco. Para el resto de centros las diferencias no son estadísticamente significativas. Del mismo modo se presenta un cuadro en el que se pueden ver dichas diferencias:

Cuadro 7.2.4.1.2. ANOVA IE por Centro Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Centro							
Inteligencia Emocional Total	163	0	Naranja	119.5006	22.24075	.368	.776
	164	1	Blanco	117.4564	24.65654		
	118	0	Amarillo	115.7746	16.96759		
	112	0	Negro	116.8929	20.67391		
Autoconcepto	163	0	Naranja	24.131	4.9281	1.038	.375
	164	1	Blanco	24.302	5.1568		
	118	0	Amarillo	23.594	4.4985		
	112	0	Negro	23.372	5.2680		
Empatía	163	0	Naranja	39.2294	7.93598	1.775	.151
	164	1	Blanco	37.6571	8.99682		
	118	0	Amarillo	39.0729	7.33479		
	112	0	Negro	37.3393	9.41174		
Motivación	163	0	Naranja	18.991	7.6890	.189	.904
	164	1	Blanco	19.425	7.8891		
	118	0	Amarillo	18.910	6.5038		
	112	0	Negro	19.429	7.1360		
Conocimiento de sí mismo	163	0	Naranja	22.008	4.8366	3.321	.020
	164	1	Blanco	20.844	5.2059		
	118	0	Amarillo	20.319	4.8109		
	112	0	Negro	21.687	4.7775		
Autocontrol	163	0	Naranja	15.140	5.1813	1.033	.377
	164	1	Blanco	15.228	5.7563		
	118	0	Amarillo	13.879	5.0399		
	112	0	Negro	15.066	4.6517		
Habilidades Sociales	163	0	Naranja	88.47	14.609	1.864	.135
	164	1	Blanco	85.89	13.705		
	118	0	Amarillo	87.36	11.916		
	112	0	Negro	86.64	13.787		

Dentro del factor Habilidades Sociales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la categoría Disconformidad. Así, las diferencias, en concreto se encuentran entre el centro Naranja con los institutos Blanco y Amarillo. Se puede ver resumido, junto con las medias, que muestran el sentido de las diferencias:

Cuadro 7.2.4.1.3. ANOVA HHSS por Centro Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Centro							
Disconformidad	163	0	Naranja	21.71	4.970	2.753	.042
	164	1	Blanco	20.26	5.513		
	118	0	Amarillo	20.32	4.563		
	112	0	Negro	20.97	4.900		
Enfado	163	0	Naranja	25.91	5.318	1.811	.144
	164	1	Blanco	24.72	5.009		
	118	0	Amarillo	25.80	5.145		
	112	0	Negro	25.18	5.003		
Interacción Sexo opuesto	163	0	Naranja	10.47	3.285	.409	.747
	164	1	Blanco	10.45	2.881		
	118	0	Amarillo	10.53	2.998		
	112	0	Negro	10.13	2.909		
Opiniones	163	0	Naranja	13.04	3.118	.625	.599
	164	1	Blanco	13.21	2.766		
	118	0	Amarillo	13.48	2.763		
	112	0	Negro	13.04	3.053		
Asertividad	163	0	Naranja	11.69	2.790	.116	.951
	164	1	Blanco	11.55	2.681		
	118	0	Amarillo	11.69	2.385		
	112	0	Negro	11.57	2.542		
Peticiónes	163	0	Naranja	5.64	1.787	.300	.825
	164	1	Blanco	5.69	1.687		
	118	0	Amarillo	5.53	1.738		
	112	0	Negro	5.74	1.774		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, las diferencias estadísticamente significativas se hallan en las materias ciencias Sociales y Religión/Ciudadanía (Filosofía en los Bachilleratos). Así en la primera de las materias (Rendimiento en Sociales) las diferencias se encuentran entre el instituto Naranja y los centros Amarillo y Blanco. Por su lado, en el Rendimiento en Religión/Ciudadanía las diferencias se establecen entre el centro Blanco y el resto de los institutos (Naranja, Amarillo y Negro) y entre el centro Amarillo y el Negro. El cuadro que aparece a continuación da una perspectiva de estas diferencias dentro de esta variable (Rendimiento). En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%.

Cuadro 7.2.4.1.4. ANOVA Rendimiento por Centro Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Centro							
Rendimiento Global	163	0	Naranja	5.8088	1.84166	.980	.402
	164	1	Blanco	5.9172	1.82634		
	118	0	Amarillo	5.9492	1.55853		
	112	0	Negro	6.1726	1.66139		
Rendimiento Lengua Castellana	163	0	Naranja	5.215	2.0660	1.276	.282
	164	1	Blanco	5.546	2.1551		
	118	0	Amarillo	5.237	1.9334		
	112	0	Negro	5.589	2.0159		
Rendimiento Matemáticas/ Griego	163	0	Naranja	5.528	2.2941	.763	.515
	164	1	Blanco	5.675	2.4340		
	118	0	Amarillo	5.263	2.0273		
	112	0	Negro	5.509	2.1810		
Rendimiento Sociales	163	0	Naranja	5.675	2.3905	3.740	.011
	164	1	Blanco	6.417	2.1193		
	118	0	Amarillo	6.347	2.2584		
	112	0	Negro	6.286	2.0332		
Rendimiento Naturales/Latín	163	0	Naranja	5.675	2.2984	1.213	.304
	164	1	Blanco	5.736	2.1194		
	118	0	Amarillo	6.119	1.9312		
	112	0	Negro	5.964	2.2698		
Rendimiento Inglés	163	0	Naranja	5.558	2.3988	.912	.435
	164	1	Blanco	5.718	2.0413		
	118	0	Amarillo	5.653	2.0522		
	112	0	Negro	5.991	2.1706		
Rendimiento Religión/Ciudadanía Y Filosofía	163	0	Naranja	7.202	2.1578	9.376	.000
	164	1	Blanco	6.411	2.2187		
	118	0	Amarillo	7.076	1.8543		
	112	0	Negro	7.696	1.7647		

- **Discusión**

Para el Miedo, en función del centro al que el sujeto pertenece, no aparecen diferencias significativas entre los diferentes grupos. De hecho, no hay diferencias significativas ni en los totales, ni en ninguno de los factores que integran la variable Miedo, salvo el caso del Miedo a los Animales y al Peligro. Esta realidad quedaba dentro de nuestras suposiciones iniciales (puesto que se consideraba que la variable Centro no influiría en la manifestación de miedo). En este sentido, las diferencias se dan entre el centro que manifiesta mayores niveles de miedo en esta categoría (Blanco) y el

resto. Sin embargo, es la única diferencia existente, ya que para el resto de factores, así como para los totales, no se encuentran diferencias. Tampoco existen diferencias en los tipos, ya que en todos los casos, el Miedo a la Muerte es el principal factor, mientras que los Miedos Médicos son el que menores niveles desencadenan dentro de esta variable. Esto se cumple en todos los institutos, por lo que, esta experiencia coincide con las ya mencionadas, en los que el miedo a la muerte es el principal factor, independientemente de cualquier variable sociodemográfica: Lane y Gullone (1999), Burnham y Gullone (1997), King, Ollier, Iacone, Schuster, Bays, Gullone, y Ollendick (1989), Ollendick (1983), Ryall y Dietiker (1979) y Mizes y Crawford (1986). Por tanto no se puede decir que este sea otro factor a tener en cuenta (ya que no influye), algo que se esperaba, dado que no se consultó bibliografía en sentido contrario.

Exactamente lo mismo se encontró en el caso de la variable IE. Tal y como se mencionó en la hipótesis, no se encontraron diferencias en la IE ni en los factores que la integran en función del centro en el que la persona esté escolarizada. En este caso, se vuelve a comprobar cómo existen diferencias significativas en uno sólo de los factores que integran la IE. Esto no es así para el resto de los mismos (Autoconcepto, Empatía, Motivación, Autocontrol y HHSS) y las puntuaciones totales (IE Total). Para el Conocimiento de sí mismos, las diferencias se encontraron entre el centro Naranja (con los niveles más altos) y el Amarillo y el Blanco (con las puntuaciones más bajas). Por otro lado, con respecto a los subfactores que integran las HHSS, sólo se encontraron diferencias significativas en la manifestación de Disconformidad, mientras que en el resto las diferencias no fueron significativas.

Para finalizar con esta primera variable sociodemográfica, se considera la disposición del Rendimiento Académico en función de la variable Centro. Igual que en el caso anterior, tal y como pensamos (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Global en función del centro) no se hallaron diferencias significativas en el Rendimiento general entre los distintos centros. Esta misma realidad se encontró en el caso de la mayoría de materias concretas. Sin embargo, sí se encontraron diferencias en las materias de ciencias Sociales y de Religión Ciudadanía. Sin embargo, se trata de diferencias puntuales encontradas entre el centro Naranja y los centros Amarillo y Blanco para la materia de ciencias Sociales y entre el centro Blanco y el resto de los institutos (Naranja, Amarillo y Negro) y entre el centro Amarillo y el Negro, para la otra. En este sentido, se pueden considerar determinados factores (estilo de enseñanza del profesorado, criterios de evaluación, mayor o menor implicación del alumnado con

la materia y el profesorado,...) como causa que justifique estas diferencias puntuales. De esta manera, se debe resaltar, fundamentalmente, la igualdad y no las mínimas diferencias encontradas, en la línea de los planteamientos iniciales, hechos sin una base bibliográfica que respaldara nuestra suposición, al no encontrar trabajos que plantearan las diferencias del Rendimiento en función del centro.

7.2.4.2. Curso

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el Curso (edad) y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de pertenecer a un determinado curso -tener una determinada edad- (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en los Miedos Médicos ($p=0,021$), la IE Total ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,000$), la Empatía ($p=0,000$), la Motivación ($p=0,000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,000$), Autocontrol ($p=0,000$), el Rendimiento Total ($p=0,014$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,037$), el Rendimiento en Matemáticas Medio ($p=0,000$), el Rendimiento en ciencias Sociales ($p=0,000$), el Rendimiento en Naturales (Latín) ($p=0,000$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,017$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,007$). Por su lado, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia del factor Curso: el Miedo Total ($p=0,178$), el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0,233$), el Miedo a la Muerte ($p=0,174$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,413$), los Miedos Escolares ($p=0,631$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,091$), la Disconformidad ($p=0,213$), la expresión de Enfado ($p=0,150$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,115$), las manifestación de Opiniones ($p=0,291$), la Asertividad ($p=0,071$) y la realización de Peticiones ($p=0,959$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se llevó a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variables Curso como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera, en general, vuelven a encontrarse diferencias significativas en IE Total ($p=0,000$), Autoconcepto ($p=0,000$), Empatía ($p=0,000$), Motivación ($p=0,000$), Conocimiento de sí mismos ($p=0,000$), Autocontrol ($p=0,000$), Rendimiento en Lengua

Castellana ($p=0,002$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Sociales ($p=0,000$), el Rendimiento en Naturales ($p=0,000$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,014$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,001$). A través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación para el Rendimiento Total ($p=0,071$). Esta se une a las que, según el análisis anterior, no fueron significativas, que son: el Miedo Total ($p=0,160$), el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0,228$), el Miedo a la Muerte ($p=0,071$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,383$), los Miedos Escolares ($p=0,357$), los Miedos Médicos ($p=0,369$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,339$), la Disconformidad ($p=0,196$), la expresión de Enfado ($p=0,384$), la Interacción con personas del sexo opuesto ($p=0,145$), las manifestación de Opiniones ($p=0,201$), la Asertividad ($p=0,331$) y la realización de Peticiones ($p=0,550$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico:

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor Curso - edad- (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del curso al que pertenece y, por ello, la edad que tiene), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran dichas diferencias significativas. Para ello, se ha procedido a la realización de una prueba post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas, a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. En este caso, con respecto al Miedo, solamente aparecieron diferencias significativas en el factor de Miedos Médicos. En este sentido, las diferencias fueron estadísticamente significativas entre 2º de ESO y 3º de ESO y entre 3º de ESO y 4º de ESO. El cuadro que se presenta a continuación permite ver la disposición de las diferencias descritas (a través de la media), así como los cálculos hechos dentro de esta variable:

Cuadro 7.2.4.2.1. ANOVA Miedo por Curso Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P
Curso						
Miedo Total	95	0	1º ESO	105.6947	1.592	.160
	86	0	2º ESO	99.9070		
	113	0	3º ESO	92.3540		
	120	0	4º ESO	97.9750		
	72	0	1º Bachillerato	100.2778		
	71	0	2º Bachillerato	106.0423		

Miedo Animales	95	0	1º ESO	20.48	12,266	1.387	.228
	86	0	2º ESO	20.19	12,722		
	113	0	3º ESO	17.10	12,158		
	120	0	4º ESO	19.83	13,265		
	72	0	1º Bachillerato	20.72	12,991		
	71	0	2º Bachillerato	21.58	14,861		
Miedo Muerte	95	0	1º ESO	52.95	15,844	2.047	.071
	86	0	2º ESO	47.78	17,355		
	113	0	3º ESO	47.53	15,916		
	120	0	4º ESO	47.94	15,401		
	72	0	1º Bachillerato	50.50	16,138		
	71	0	2º Bachillerato	51.76	13,575		
Miedo Desconocido	95	0	1º ESO	13.24	9,105	1.058	.383
	86	0	2º ESO	12.84	9,825		
	113	0	3º ESO	11.43	8,031		
	120	0	4º ESO	12.03	8,437		
	72	0	1º Bachillerato	11.74	7,929		
	71	0	2º Bachillerato	13.96	9,589		
Miedos Escolares	95	0	1º ESO	15.99	7,797	1.104	.357
	86	1	2º ESO	15.69	8,821		
	113	0	3º ESO	13.96	7,236		
	120	0	4º ESO	14.70	6,987		
	72	0	1º Bachillerato	14.33	7,019		
	71	0	2º Bachillerato	15.49	7,437		
Miedos Médicos	95	0	1º ESO	3.03	2,750	2.328	.042
	86	0	2º ESO	3.77	4,197		
	113	0	3º ESO	2.33	2,760		
	120	0	4º ESO	3.47	3,687		
	72	0	1º Bachillerato	2.99	2,630		
	71	0	2º Bachillerato	3.25	3,315		

Tampoco se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los totales de miedo, ni en ninguno de los factores que lo integran, haciendo una reagrupación de los cursos por ciclo, algo que se puede ver en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7.2.4.2.2. ANOVA Miedo por ciclo Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Ciclo							
Miedo Total	181	0	1º Ciclo ESO	102.9448	41.45570	2.564	.078
	233	0	2º Ciclo ESO	95.2489	39.53237		
	142	0	Bachillerato	103.1399	38.92600		
	181	0	1º Ciclo ESO	20.34	12.451	2.085	.125

Miedo Animales	233	0	2º Ciclo ESO	18.51	12.786		
	142	0	Bachillerato	21.15	13.908		
Miedo Muerte	181	0	1º Ciclo ESO	50.49	16.734	2.552	.079
	233	0	2º Ciclo ESO	47.74	15.620		
	142	0	Bachillerato	51.13	14.881		
Miedo Desconocido	181	0	1º Ciclo ESO	13.05	9.430	1.326	.267
	233	0	2º Ciclo ESO	11.74	8.230		
	142	0	Bachillerato	12.84	8.832		
Miedo Escuela	181	0	1º Ciclo ESO	15.85	8.278	2.031	.132
	233	0	2º Ciclo ESO	14.34	7.103		
	142	0	Bachillerato	14.91	7.228		
Miedo Médico	181	0	1º Ciclo ESO	3.38	3.522	1.000	.369
	233	0	2º Ciclo ESO	2.92	3.314		
	142	0	Bachillerato	3.12	2.982		

Con respecto a la IE Total se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el 1º curso de Bachillerato y el resto de los cursos, excepto el 2º de Bachillerato, en 2º de Bachillerato y el resto de cursos, excepto 1º de Bachillerato y entre 2º de ESO y 3º y 4º de ESO. Para el factor Autoconcepto, las diferencias son significativas entre 1º de ESO y el resto de cursos exceptuando 2º de ESO, entre 2º y el resto, excepto 1º de ESO, 3º de ESO y ambos Bachilleratos y entre ambos cursos de Bachillerato y los cursos de la ESO. Para la Empatía las diferencias son entre 1º de ESO y 2º de Bachillerato, 2º de ESO y el resto de cursos (excepto 1º de ESO), 3º de ESO y ambos Bachilleratos y 4º de ESO y ambos Bachilleratos. En el caso de la Motivación aparecen diferencia entre 1º de Bachillerato y el resto de cursos, excepto 2º de Bachillerato y entre el 2º de Bachillerato y el resto de cursos, excepto 1º de Bachillerato. Para la categoría de Conocimiento de sí mismos, son entre ambos Bachilleratos y el resto de cursos, excepto entre ellos y entre 2º y 3º de ESO. Finalmente, para el Autocontrol, las diferencias aparecen entre 1º de Bachillerato y el resto de cursos excepto 2º de Bachillerato y para 2º exactamente igual, entre 1º de ESO y 3º de ESO y entre 2º y 3º y 4º de ESO. En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. Para la interpretación de estas diferencias se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 7.2.4.2.3. ANOVA IE por Curso Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P
Curso						
	95	0	1º ESO	108.7684	19.04383	

Inteligencia Emocional Total	86	0	2º ESO	105.9140	19.43275	31.765	.000
	113	0	3º ESO	116.1186	19.51074		
	120	0	4º ESO	115.0183	20.01830		
	72	0	1º Bachillerato	131.9361	17.40185		
	70	1	2º Bachillerato	135.8971	18.78248		
Autoconcepto	95	0	1º ESO	21.484	4.7618	14.810	.000
	86	0	2º ESO	23.016	5.2569		
	113	0	3º ESO	23.812	4.8137		
	120	0	4º ESO	23.491	4.6086		
	72	0	1º Bachillerato	26.226	4.2667		
	70		2º Bachillerato	26.831	4.2365		
Empatía	95	0	1º ESO	36.1684	7.77967	13.488	.000
	86	0	2º ESO	34.5523	9.25826		
	113	0	3º ESO	37.5460	7.74277		
	120	0	4º ESO	38.5342	9.00852		
	72	0	1º Bachillerato	42.5111	6.41175		
	70	1	2º Bachillerato	42.7143	6.81829		
Motivación	95	0	1º ESO	17.798	6.7609	17.202	.000
	86	0	2º ESO	16.417	6.8572		
	113	0	3º ESO	18.188	7.0828		
	120	0	4º ESO	17.880	7.0556		
	72	0	1º Bachillerato	23.179	6.3212		
	70	1	2º Bachillerato	24.241	7.1452		
Conocimiento de sí mismo	95	0	1º ESO	20.308	4.5530	12.248	.000
	86	0	2º ESO	19.233	4.9750		
	113	0	3º ESO	21.289	4.4898		
	120	0	4º ESO	20.483	5.3047		
	72	0	1º Bachillerato	23.361	4.3339		
	70	1	2º Bachillerato	24.036	4.3471		
Autocontrol	95	0	1º ESO	13.009	4.8247	13.905	.000
	86	0	2º ESO	12.695	4.0958		
	113	0	3º ESO	15.284	5.0682		
	120	0	4º ESO	14.631	4.8638		
	72	0	1º Bachillerato	16.658	5.4731		
	70	1	2º Bachillerato	18.074	5.5168		
Habilidades Sociales	95	0	1º ESO	88.11	13.688	1.138	.339
	86	1	2º ESO	87.63	14.554		
	113	0	3º ESO	84.72	11.866		
	120	0	4º ESO	87.29	14.016		
	72	0	1º Bachillerato	86.69	12.962		
	70	1	2º Bachillerato	89.10	15.006		

En el caso de las Habilidades Sociales, tal y como se puede ver en el cuadro que se presenta a continuación, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguno de las categorías que integran este factor.

Cuadro 7.2.4.2.4. ANOVA HHSS por Curso Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Curso							
Disconformidad	95	0	1º ESO	21.42	5.416	1.475	.196
	86	0	2º ESO	21.27	5.361		
	113	0	3º ESO	20.03	4.323		
	120	0	4º ESO	20.92	4.696		
	72	0	1º Bachillerato	20.11	5.606		
	70	1	2º Bachillerato	21.46	5.247		
Enfado	95	0	1º ESO	25.62	4.953	1.056	.384
	86	0	2º ESO	24.34	5.775		
	113	0	3º ESO	25.30	4.777		
	120	0	4º ESO	25.51	5.071		
	72	0	1º Bachillerato	25.63	4.492		
	70		2º Bachillerato	26.07	5.817		
Interacción Sexo opuesto	95	0	1º ESO	10.00	3.229	1.648	.145
	86	0	2º ESO	10.95	3.002		
	113	0	3º ESO	9.98	2.702		
	120	0	4º ESO	10.42	3.159		
	72	0	1º Bachillerato	10.60	3.089		
	70	1	2º Bachillerato	10.80	2.927		
Opiniones	95	0	1º ESO	13.49	2.920	1.462	.201
	86	0	2º ESO	13.65	3.063		
	113	0	3º ESO	12.69	2.693		
	120	0	4º ESO	12.98	3.111		
	72	0	1º Bachillerato	13.18	2.497		
	70	1	2º Bachillerato	13.36	3.162		
Asertividad	95	0	1º ESO	11.89	2.578	1.154	.331
	86	0	2º ESO	11.69	2.838		
	113	0	3º ESO	11.13	2.477		
	120	0	4º ESO	11.62	2.467		
	72	0	1º Bachillerato	11.83	2.946		
	70	1	2º Bachillerato	11.79	2.507		
Peticiónes	95	0	1º ESO	5.67	1.848	.801	.550
	86	0	2º ESO	5.73	1.752		
	113	0	3º ESO	5.58	1.684		
	120	0	4º ESO	5.84	1.720		
	72	0	1º Bachillerato	5.35	1.785		

	70	1	2º Bachillerato	5.63	1.678		
--	----	---	-----------------	------	-------	--	--

Considerando la variable Rendimiento, se detallan las diferencias en las diferentes materias, entre los distintos cursos. Así para el Rendimiento en Lengua Castellana las diferencias son estadísticamente significativas entre 1º de ESO y 3º de ESO, 4º de ESO y 2º de Bachillerato. En el caso del Rendimiento en Matemáticas las diferencias aparecen entre 1º y 2º de ESO y entre 2º de ESO y 1º de Bachillerato. El Rendimiento en Sociales presenta diferencias entre 4º de ESO y el resto de cursos, excepto 2º de ESO y entre 1º de Bachillerato y 2º y 4º de ESO. Para el Rendimiento en Naturales las diferencias son significativas entre 2º de ESO y el resto de cursos, excepto 1º de ESO. Para el Rendimiento en Inglés entre 1º de ESO y 2º y 3º de ESO y entre 2º de ESO y 1º de Bachillerato. Finalmente se analiza el Rendimiento en Religión/Ciudadanía, materia en la que se dan diferencias entre 3º de ESO y los dos segundos (ESO y Bachillerato). Los datos quedan clarificados a través del cuadro que se presenta a continuación, donde se puede comprobar el sentido de esas diferencias, así como el descarte en el caso del Rendimiento Total.

Cuadro 7.2.4.2.5. ANOVA Rendimiento por Curso Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P	
Curso							
Rendimiento Global	95	0	1º ESO	6.2860	1.82617	2.039	.072
	86	0	2º ESO	5.4089	1.63812		
	113	0	3º ESO	6.0059	1.64539		
	120	0	4º ESO	5.7000	1.73765		
	72	0	1º Bachillerato	6.4306	1.60466		
	70	1	2º Bachillerato	5.9524	1.87301		
Rendimiento Lengua Castellana	95	0	1º ESO	5.937	1.9776	3.888	.002
	86	0	2º ESO	5.349	1.8070		
	113	0	3º ESO	5.283	2.1317		
	120	0	4º ESO	5.133	2.1845		
	72	0	1º Bachillerato	5.542	1.9712		
	70		2º Bachillerato	5.171	2.1126		
Rendimiento Matemáticas/ Griego	95	0	1º ESO	6.116	2.3469	7.882	.000
	86	0	2º ESO	5.000	2.1475		
	113	0	3º ESO	5.239	2.1969		
	120	0	4º ESO	5.267	2.0405		
	72	0	1º Bachillerato	6.083	2.3180		
	70	1	2º Bachillerato	5.586	2.4346		
	95	0	1º ESO	6.368	2.3249		

Rendimiento Sociales	86	0	2º ESO	5.744	2.1649	5.782	.000
	113	0	3º ESO	6.460	2.0268		
	120	0	4º ESO	5.292	2.3241		
	72	0	1º Bachillerato	7.069	2.0233		
	70	1	2º Bachillerato	6.443	2.0118		
Rendimiento Naturales/ Latín	95	0	1º ESO	5.789	2.3379	4.935	.000
	86	0	2º ESO	4.895	2.0467		
	113	0	3º ESO	6.035	2.0086		
	120	0	4º ESO	5.783	2.0423		
	72	0	1º Bachillerato	6.625	2.0171		
	70	1	2º Bachillerato	6.086	2.3203		
Rendimiento Inglés	95	0	1º ESO	6.379	2.1247	2.894	.014
	86	0	2º ESO	4.895	1.9824		
	113	0	3º ESO	5.487	2.2285		
	120	0	4º ESO	5.742	2.1943		
	72	0	1º Bachillerato	6.028	2.1426		
	70	1	2º Bachillerato	5.800	2.1169		
Religión/ Ciudadanía Y Filosofía	95	0	1º ESO	7.126	2.1794	4.076	.001
	86	1	2º ESO	6.570	1.9253		
	113	0	3º ESO	7.531	1.5928		
	120	0	4º ESO	6.983	2.1808		
	72	0	1º Bachillerato	7.236	2.1656		
	70	1	2º Bachillerato	6.629	2.4386		

• **Discusión**

A continuación se prosigue con la discusión de las diferentes variables en función de la edad (curso) de los sujetos. La primera variable es el Miedo. Así, en función del curso (que como se ha dicho coincide con el la edad), entre la muestra de adolescentes, no se registran diferencias significativas para la edad. Por tanto, la edad no es un factor determinante entre los adolescentes. Esto no sólo ocurre en las puntuaciones totales, sino en todos y cada uno de los factores que integran esta variable (Miedo a los Animales y al Peligro, Miedo a la Muerte, Miedo a lo Desconocido, Miedos Escolares y Miedos Médicos). En este sentido, se puede observar que al entrar en la etapa de la adolescencia, los miedos no varían entre edades, siendo más o menos constantes (pero más bajos que en la edad infantil). Así pues, se ve, de manera clara, (en sentido diferente a lo que se pensaba en un principio) la edad no es un factor determinante en la incidencia de los miedos específicos (factores) que se registran entre los adolescentes, manteniéndose constante a lo largo de este periodo evolutivo. Por otra parte, se puede

llegar a la misma conclusión en el caso del miedo total, que se mantiene más o menos estable dentro de la etapa. En cualquier caso, la edad no parece afectar dentro de esta etapa (al contrario de lo sucedido entre la muestra de alumnos y alumnas dentro de la etapa infantil). En este sentido, los resultados obtenidos no coinciden con otras experiencias previas, en las que reagrupando las edades, se encontraron diferencias significativas. Entre ellas se pueden mencionar las siguientes: Lane y Gullone (1999), Gullone y King (1992), Burnham y Gullone (1997), Gullone y King (1993 y 1997) y Burnham (2007). Por otro lado, con respecto al tipo de factores desencadenantes del miedo, se han encontrado grandes similitudes en cuanto al primer factor desencadenante de miedo, así como en el que desencadena niveles menores. En todos los cursos fue el Miedo a la Muerte el que generó mayores puntuaciones de miedo. El último, también en todos los casos han sido los Miedos Médicos. Todo esto queda demostrado por experiencias como la de Lane y Gullone (1999), Valiente, Sandín, Chorot y Tabar (2003), Ollendick et al. (1989 y 1991), McCathie y Spence (1991), Gullone y King (1993), Burnham y Gullone (1997), Sandín, Chorot, Valiente, y Santed (1998), Burnham y Gullone (1997), King, Ollier, Iacone, Schuster, Bays, Gullone, y Ollendick (1989), Ollendick (1983) y Ryall y Dietiker (1979). Parece claro que los estímulos que desencadenan mayores y menores niveles de miedo son los mismos en todas las edades. Además se comprueba que desde la edad infantil (como ya se demostró anteriormente) los tipos de miedo se siguen manteniendo a lo largo de la edad infantil y durante la adolescencia, algo que demuestran estudios longitudinales como el de Burnham y Gullone (1997). En este sentido, ni siquiera los elementos atemorizantes específicos van variando con el paso del tiempo en el periodo de la adolescencia, perteneciendo los más frecuentes a una misma categoría: el miedo a la muerte y al peligro.

Se continúa con la segunda variable, la IE en función de la edad (curso). En esta ocasión, la edad sí es un factor determinante que permite recoger diferencias estadísticamente significativas. Las diferencias aparecen tanto en el nivel general de IE mostrado (puntuaciones generales) como en los factores que la conforman (tipos), exceptuando, de nuevo, el apartado de las HHSS. En los niveles generales de IE, así como en todos los factores en los que aparecieron diferencias significativas (Autoconcepto, Empatía, Motivación, Conocimiento de sí mismos y Autocontrol) los alumnos y alumnas que presentaron mayores puntuaciones fueron los de mayor edad (1º y sobre todo 2º de Bachillerato). De la misma manera, los resultados inferiores se repartieron entre los cursos del primer ciclo de la ESO (primero y segundo). Así pues,

ya sea curso a curso o por ciclos, aparecen niveles significativamente superiores en función de la edad del sujeto, siendo superiores en el resultado en IE cuanto mayores sean. Lo que indica que la edad es una variable a tener en cuenta en este sentido. Por tanto, la IE, y cada una de las habilidades emocionales que la componen, continúan su desarrollo a lo largo del periodo de la adolescencia. Todo esto no se cumple en el caso de las, HHSS (puntuaciones totales), ni tampoco en ninguno de los subfactores que integran este factor, incluido dentro de las IE. En todos los casos, la Empatía constituye el factor en el que todos los grupos tienen más éxito, del mismo modo que es el Autocontrol en el que reflejan peores resultados, algo que se mantiene, también, durante la etapa de la adolescencia. Por otra parte, con respecto al segundo factor, por resultados superiores, el segundo, en todos los grupos, es el Conocimiento de sí mismos. Solamente en el segundo curso de la ESO (donde es el Autoconcepto con puntuaciones muy cercanas) el puesto segundo lo ocupa otra habilidad. Por tanto, se puede decir que la edad no influye en este sentido. En este caso, los resultados sí respaldan nuestra hipótesis, dado que a medida que ascendemos en edad (y vamos avanzando en el desarrollo emocional del sujeto) tenemos una mayor IE, tanto de manera general, como en los factores que la integran. Por otra parte, no encontramos estudios en los que apoyar los resultados reflejados.

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la edad en las variables estudiadas en el alumnado de institutos. En esta ocasión, de manera contraria a lo que se esperaba (no habría diferencia en el Rendimiento Académico en función de la edad-curso), aparecieron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento en todas las materias (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, Inglés y Religión/Ciudadanía), aunque no se obtuvieron en el Rendimiento General. En este caso, vuelve a resultar fundamental que la organización entre las notas no tiene una lógica concreta. Por esto, no se puede decir que la edad sea un factor que hace que incida en la calificación. Además, en la mayoría de casos se obtuvieron diferencias entre los cursos de la ESO (educación obligatoria) y los Bachilleratos (educación no obligatoria). Así para el Rendimiento en Lengua Castellana las diferencias son significativas entre 1º de ESO y 3º de ESO, 4º de ESO y 2º de Bachillerato. En el caso del Rendimiento en Matemáticas las diferencias aparecen entre 1º y 2º de ESO y entre 2º de ESO y 1º de Bachillerato. El Rendimiento en Sociales presenta diferencias entre 4º de ESO y el resto de cursos, excepto 2º de ESO y entre 1º de Bachillerato y 2º y 4º de ESO. Para el Rendimiento en Naturales las diferencias son

significativas entre 2º de ESO y el resto de cursos, excepto 1º de ESO. Para el Rendimiento en Inglés entre 1º de ESO y 2º y 3º de ESO y entre 2º de ESO y 1º de Bachillerato. Finalmente se analiza el Rendimiento en Religión/Ciudadanía, materia en la que se dan diferencias entre 3º de ESO y los dos segundos (ESO y Bachillerato). Las notas superiores, en todos los cursos corresponden con la materia de Religión/Ciudadanía. En el caso de la asignatura que reporta menos resultados existen algunas diferencias entre los diferentes cursos, ya que para la Lengua Castellana es la materia que peores notas reporta en la mayoría de los cursos. Esta realidad se cumple en 3º y 4º de ESO y ambos cursos de Bachillerato. Por otro lado, en 1º de ESO la materia que peores resultados tiene son las ciencias Naturales, mientras que en segundo es Inglés. En este sentido sí existen diferencias entre los diferentes cursos, a pesar de que para la mayoría es la Lengua Castellana la que reporta menores calificaciones. Por otro lado, después de la materia que reporta mejores notas, la segunda varía entre los diferentes cursos. Para 1º de ESO es Inglés, para 2º y 3º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato la materia que da mejores calificaciones son las ciencias Sociales, mientras que para 4º de ESO son las ciencias Naturales. En este sentido, aparecen diferencias en el tipo de materias en las que cada grupo tienen más éxito, lo que hace que el tipo de rendimiento varíe. Por otro lado el nivel sí que parece no tener diferencias (no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el Rendimiento Global), algo que sí quedaba dentro de las expectativas iniciales. Como en el caso anterior, no se contemplaron trabajos en los que se reseñaran diferencias entre la edad y los niveles y tipos de Rendimiento Académico.

7.2.4.3.Sexo

➤ Tablas de contingencia

Teniendo en cuenta los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el sexo del sujeto y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho de ser de un determinado sexo (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), los Miedos Médicos ($p=0,023$), el Autoconcepto ($p=0,016$), la Empatía ($p=0,014$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,029$), el Autocontrol ($p=0,049$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,017$), la Disconformidad ($p=0,012$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,014$), la

manifestación de Opiniones ($p=0,006$) y el Rendimiento en Inglés ($p=0,002$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable sociodemográfica Sexo: la IE Total ($p=0,253$), la Motivación ($p=0,730$), la expresión de Enfado ($p=0,177$), la Asertividad ($p=0,162$), la realización de Peticiones ($p=0,743$), el Rendimiento Total ($p=0,924$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,325$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,796$), el Rendimiento en Sociales ($p=0,362$), el Rendimiento en Naturales ($p=0,606$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,094$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se realiza un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variable Sexo como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera y, en general, las diferencias vuelven a verse en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$) y los Miedos Médicos ($p=0,000$), todas ellas dentro de la variable Miedo. Dentro de la variable IE aparecen en los factores de Autoconcepto ($p=0,001$), Empatía ($p=0,004$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,000$), la Disconformidad ($p=0,000$) y la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,000$). En esta segunda prueba, resultaron significativas para algunas de las variables que fueron rechazadas en la prueba Chi-cuadrado de Pearson, como son: la IE Total ($p=0,025$), la expresión de Enfado ($p=0,027$) y la Asertividad ($p=0,006$). Del mismo modo, en el Rendimiento en Inglés que había sido significativo en la prueba anterior, no se encontraron diferencias significativas en el ANOVA ($p=0,595$). Igual ocurrió en Conocimiento de sí mismos ($p=0,097$) y en Autocontrol ($p=0,637$). Por otro lado, el resto de variables quedan, de nuevo, rechazadas en esta segunda prueba (Motivación - $p=0,819$ -, la realización de Peticiones - $p=0,509$ -, el Rendimiento Total - $p=0,963$ -, el Rendimiento en Lengua Castellana - $p=0,483$ -, el Rendimiento en Matemáticas - $p=0,392$ -, el Rendimiento en Sociales - $p=0,779$ -, el Rendimiento en Naturales - $p=0,142$ - y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía - $p=0,254$ -).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso de este factor (Sexo) no es necesario hacer un análisis post hoc, debido a que solamente hay dos posibilidades (varón-mujer), lo que hace innecesario precisar entre qué grupos se establecen las diferencias. Así quedan claros los grupos entre los que aparecen esas diferencias, pues sólo hay dos. Sin embargo, a continuación se presentan los cuadros que permiten especificar las diferencias, identificando la dirección de las mismas. En primer lugar, se considera la variable Miedo, con sus correspondientes factores:

Cuadro 7.2.4.3.1. ANOVA Miedo por Sexo Adolescente

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

A continuación, se presenta el cuadro relacionado con la variable Inteligencia Emocional y los factores que forman parte de la misma, incluidas las Habilidades Sociales:

Cuadro 7.2.4.3.2. ANOVA IE por Sexo Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Sexo							
Inteligencia Emocional Total	255	0	Varones	115.3490	22.23517	5.049	.025
	301	1	Mujeres	119.4797	21.04398		
Autoconcepto	255	0	Varones	23.149	5.0974	11.324	.001
	301	1	Mujeres	24.563	4.7931		
Empatía	255	0	Varones	37.2275	8.63193	8.451	.004
	301	1	Mujeres	39.3093	8.22576		
Motivación	255	0	Varones	19.111	7.5700	.052	.819
	301	1	Mujeres	19.255	7.2421		
Conocimiento de sí	255	0	Varones	20.864	4.9103	2.771	.097

mismo	301	1	Mujeres	21.565	4.9911		
Autocontrol	255	0	Varones	14.997	5.6723	.222	.637
	301	1	Mujeres	14.787	4.8528		
Habilidades Sociales	255	0	Varones	89.82	13.740	19.253	.000
	301	1	Mujeres	84.81	13.149		

Después de esta variable (IE) se presentan los subfactores que integran la categoría Habilidades Sociales, que aparecen detallados en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7.2.4.3.3. ANOVA HHSS por Sexo Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Sexo							
Disconformidad	255	0	Varones	21.78	5.065	16.493	.000
	301	1	Mujeres	20.05	4.936		
Enfado	255	0	Varones	25.91	5.179	4.919	.027
	301	1	Mujeres	24.95	5.074		
Interacción Sexo opuesto	255	0	Varones	10.90	2.932	12.377	.000
	301	1	Mujeres	10.00	3.055		
Opiniones	255	0	Varones	13.57	2.929	8.271	.004
	301	1	Mujeres	12.86	2.893		
Asertividad	255	0	Varones	11.96	2.592	7.605	.006
	301	1	Mujeres	11.35	2.615		
Peticiones	255	0	Varones	5.71	1.713	.436	.509
	301	1	Mujeres	5.61	1.768		

Para terminar con la variable sociodemográfica Sexo, se presenta el cuadro con los ANOVAs hecho para la variable Rendimiento Académico, tanto en el total, como en las diferentes materias académicas que la conforman:

Cuadro 7.2.4.3.4. ANOVA Rendimiento por Sexo Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Sexo							
Rendimiento Global	255	0	Varones	5.9399	1.75759	.002	.963
	301	1	Mujeres	5.9468	1.73657		
Rendimiento Lengua Castellana	255	0	Varones	5.325	2.0848	.493	.483
	301	1	Mujeres	5.449	2.0351		
Rendimiento Matemáticas/ Griego	255	0	Varones	5.600	2.2283	.734	.392
	301	1	Mujeres	5.435	2.2862		
Rendimiento Sociales	255	0	Varones	6.129	2.2455	.079	.779
	301	1	Mujeres	6.183	2.2233		
Rendimiento	255	0	Varones	5.992	2.1772	2.165	.142

Naturales/ Latín	301	1	Mujeres	5.721	2.1560		
Rendimiento Inglés	255	0	Varones	5.659	2.2107	.283	.595
	301	1	Mujeres	5.757	2.1551		
Religión/ Ciudadanía Y Filosofía	255	0	Varones	6.933	2.0790	1.305	.254
	301	1	Mujeres	7.136	2.0924		

- **Discusión**

Se inicia este apartado con el Miedo en función del sexo. En este sentido, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas para todos los factores de miedo entre ambos sexos, así como también en las puntuaciones totales. De manera específica, en el Miedo a los Animales y al Peligro, el Miedo a la Muerte, el Miedo a lo Desconocido, los Miedos Escolares y los Miedos Médicos las chicas reflejan niveles más altos de miedo que los chicos. Esto queda dentro lo esperado (se confirman las diferencias en la incidencia del miedo en función del sexo, siendo más elevado en las chicas que en los chicos), en la línea de trabajos como los de Gullone y King (1992, 1993 y 1997), Burnham y Gullone (1997), Lane y Gullone (1999) y Burnham, (2007). De nuevo, se vuelve a confirmar que la incidencia en cuanto al Miedo Total, así como para cada uno de los diferentes factores que constituyen la variable, sea superior en el caso de las chicas, lo que, de nuevo, vuelve a llevarnos a la explicación aportada por Méndez et al. (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas en un entorno sociocultural determinado. De la misma manera, Perkins, Kemp y Corr, (2007) inciden en la enorme importancia que tiene el contexto específico como factor influyente en el desarrollo emocional (y en concreto en los miedos de las personas, con independencia del sexo). Independientemente de esto, en ambos casos, los tipos de miedo fueron muy similares, puesto que, para ambos sexos, el factor que genera una mayor manifestación de dicha emoción vuelve a ser el relacionado con la Muerte, mientras que, de nuevo en ambos, el factor que genera menos miedo es el relacionado con los Miedos Médicos. El miedo a la muerte es el principal factor, independientemente de cualquier variable sociodemográfica tal y como demuestran numerosos estudios, también para la etapa de la adolescencias, tal y como confirman los trabajos de Burnham y Gullone (1997), King, Ollier, Iacone, Schuster, Bays, Gullone, y Ollendick (1989), Ollendick (1983), Ryall y Dietiker (1979) y Mizes y Crawford (1986). Para ambos sexos, el segundo factor desencadenante de miedo, por su incidencia, es el relacionado con los miedos referentes a aspectos de la escuela. Por

tanto, el tipo de miedo que presentan es el mismo, con la diferencia de que todos generan una mayor incidencia de miedo entre las chicas.

Se prosigue con la Inteligencia Emocional en función del sexo. En este caso, sí se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos, desde el punto de vista de los niveles -puntuación de IE total- (a pesar de lo que en un inicio se indicó en una de las hipótesis específicas), así como entre algunos de los factores que la integran (Autoconcepto, Empatía y Habilidades Sociales). En este sentido, tanto a nivel general, como en las categorías Autoconcepto y Empatía son las chicas las que alcanzan puntuaciones superiores. Así, se puede decir, que las mujeres presentan mejores habilidades emocionales que los varones. Esto está en la línea de otras experiencias consultadas como son las de Day y Carroll, (2004), Lumley et al., (2005), Palmer, Gignac, Monocha y Stough, (2005) y Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, (2012), en las que se consideran que las mujeres son más inteligentes emocionalmente que los hombres. A pesar de ello, todos estos trabajos consideran el sexo de una manera aislada y secundaria, sin embargo, en otros estudios se demuestra que las diferencias en función del sexo están mediatizadas por factores diferentes. Por otro lado, las puntuaciones de IE son superiores en las mujeres tal y como demuestran trabajos en los se evalúa a partir de modelos que la analizan como un conjunto de habilidades (como es el caso de nuestra investigación), como los de Brackett y Salovey (2006). En este sentido, los autores antes mencionados (Brackett y Salovey, 2006) proponen variables relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles, directamente relacionados con la socialización diferencial de mujeres y hombres, como explicación de estas diferencias, algo con lo que coincidimos (igualmente a lo comentado en el caso de otros patrones emocionales, como el miedo). Todo lo comentado cambia si se consideran las HHSS, donde son los varones los que presentan resultados superiores (estadísticamente), algo que se extiende a todas las subcategorías dentro de este factor (HHSS), exceptuando la realización de Peticiones. Así, los varones tienen mejores resultados en Disconformidad, expresión de Enfado, Interacción con personas del Sexo opuesto, manifestación de Opiniones y Asertividad, que las chicas. Con respecto al factor en el que aparecen los mejores resultados, en ambos sexos se mantiene constante: la Empatía. Del mismo modo, el segundo, por resultados se mantiene constante, ya que para ambos grupos es el Conocimiento de sí mismos. Exactamente lo mismo ocurre en el caso del factor en el que se encuentran peores resultados, que se mantiene constante. En ambos casos esta categoría es el autocontrol.

Esto nos da una idea de que los tipos se mantienen entre sexos (algo que también se ha comentado entre la población infantil).

Finalizamos con el Rendimiento en función del sexo. En este sentido, no se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos, ni desde el punto de vista de los niveles –Media del Rendimiento total- (tal y como se indicó en una de las hipótesis específicas), ni tampoco entre las diferentes materias escolares, ni siquiera en la materia de Lengua Castellana (algo que sí ocurría en la población infantil). No aparecen diferencias significativas ni para el Rendimiento total, ni para las materias de Lengua Castellana, Matemáticas, ciencias Naturales y Sociales, Inglés ni Religión/Ciudadanía. Así, no se encuentran diferencias ni en el nivel (total) ni en los tipos (materias), como se pensaba en un principio. La asignatura en la que se registran resultados mejores es en Religión/Ciudadanía, en ambos grupos por igual. En el caso de la segunda materia con mejores resultados en ambos casos son las ciencias Sociales. Mientas que el mayor índice de suspensos aparece (y los peores resultados) en Matemáticas en el caso de las chicas y en Lengua Castellana en el caso de los varones. Por tanto, la materia con peores resultados varía en función del sexo. En este sentido, no se contemplaron trabajos en los que se reseñen diferencias entre sexos en cuanto a los niveles y tipos de Rendimiento Académico.

7.2.4.4. Cultura/Religión

➤ Tablas de contingencia

A través de los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre la Cultura/Religión y el resto de las variables, se puede llegar a la conclusión de que, el hecho de pertenecer a una determinada cultura/religión (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,001$), el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,050$), la IE Total ($p=0,006$), el Autoconcepto ($p=0,037$), la Empatía ($p=0,004$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,000$), Autocontrol ($p=0,003$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,004$), la manifestación de Opiniones ($p=0,001$), el Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Naturales ($p=0,000$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,000$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,000$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la cultura/religión. Así tenemos el Miedo a la Muerte ($p=0,118$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,099$), los Miedos

Médicos ($p=0,231$), la Motivación ($p=0,083$), la Disconformidad ($p=0,269$), la expresión de Enfado ($p=0,527$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,447$), la Asertividad ($p=0,414$), la realización de Peticiones ($p=0,437$) y el Rendimiento en Sociales ($p=0,057$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se realiza un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variable Cultura/Religión como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. En general, se vuelven a encontrar diferencias significativas en el Miedo Total ($p=0,022$) el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,001$), la Empatía ($p=0,021$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,000$), Autocontrol ($p=0,002$), la manifestación de Opiniones ($p=0,002$), el Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Naturales ($p=0,000$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,000$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,000$). Junto a estas variables, en las que había diferencias estadísticamente significativas según la prueba empleada en el apartado anterior, se encontró también diferencias significativas en cuanto a la Motivación ($p=0,004$) y el Rendimiento en ciencias Sociales ($p=0,033$). Por otro lado, a través de este análisis se rechazaron algunas variables en las que antes sí aparecieron diferencias estadísticamente significativas (empleando la prueba Chi-cuadrado de Pearson) como las Habilidades Sociales Totales ($p=0,999$), que se unen al Miedo a la Muerte ($p=0,781$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,099$), los Miedos Escolares ($p=0,052$), los Miedos Médicos ($p=0,231$), la Disconformidad ($p=0,065$), la expresión de Enfado ($p=0,296$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,183$), la Asertividad ($p=0,663$) y la realización de Peticiones ($p=0,750$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso de la variable sociodemográfica Cultura/Religión no es necesario hacer una prueba post hoc, debido a que solamente hay dos posibilidades (cristiana-musulmana), lo que hace innecesario precisar entre qué grupos se establecen las diferencias. Así quedan claros los grupos entre los que aparecen esas diferencias, pues sólo hay dos. No

obstante, a continuación se presentan los cuadros que permiten especificar las diferencias, identificando la dirección de las mismas. En primer lugar, se considera la variable Miedo, con sus factores correspondientes:

Cuadro 7.2.4.4.1. ANOVA Miedo por Cultura Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Miedo Total	198	0	Cristianos	94.5505	35.54171	5.248	.022
	359	0	Musulmanes	102.6574	42.21681		
Miedo Animales	198	0	Cristianos	16.46	11.097	20.757	.000
	359	0	Musulmanes	21.61	13.614		
Miedo Muerte	198	0	Cristianos	49.25	14.625	.077	.781
	359	0	Musulmanes	49.64	16.509		
Miedo Desconocido	198	0	Cristianos	11.76	8.405	1.863	.173
	359	0	Musulmanes	12.82	8.992		
Miedo Escuela	198	0	Cristianos	14.14	6.876	3.779	.052
	359	0	Musulmanes	15.44	7.867		
Miedos Médicos	198	0	Cristianos	2.93	3.001	.974	.324
	359	0	Musulmanes	3.22	3.458		

A continuación, se presenta el cuadro relacionado con la variable Inteligencia Emocional y los factores que forman parte de la misma, incluidas las Habilidades Sociales. En éste se puede observar la dirección de estas diferencias:

Cuadro 7.2.4.4.2. ANOVA IE por Cultura Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Inteligencia Emocional Total	198	0	Cristianos	123.0641	20.24290	20.329	.000
	358	1	Musulmanes	114.5550	21.87512		
Autoconcepto	198	0	Cristianos	24.828	4.8246	10.515	.001
	358	1	Musulmanes	23.409	5.0002		
Empatía	198	0	Cristianos	39.4702	7.39061	5.377	.021
	358	1	Musulmanes	37.7374	8.96299		
Motivación	198	0	Cristianos	20.406	7.5208	8.445	.004
	358	1	Musulmanes	18.517	7.2365		
Conocimiento de sí mismo	198	0	Cristianos	22.545	4.3660	21.969	.000
	358	1	Musulmanes	20.523	5.1283		
Autocontrol	198	0	Cristianos	15.815	5.1513	9.878	.002
	358	1	Musulmanes	14.368	5.2257		
Habilidades Sociales	198	0	Cristianos	87.11	14.516	.000	.999
	358	1	Musulmanes	87.11	13.155		

Después de esta variable (IE) se presentan los subfactores que integran la categoría Habilidades Sociales, que aparecen detallados en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7.2.4.4.3. ANOVA HHSS por Cultura Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Cultura/Religión						
Disconformidad	198	0	Cristianos	21.37	4.938	3.408 .065
	358	1	Musulmanes	20.55	5.116	
Enfado	198	0	Cristianos	25.70	5.419	1.095 .296
	358	1	Musulmanes	25.22	4.979	
Interacción Sexo opuesto	198	0	Cristianos	10.18	3.144	1.775 .183
	358	1	Musulmanes	10.54	2.961	
Opiniones	198	0	Cristianos	12.68	3.105	9.482 .002
	358	1	Musulmanes	13.47	2.790	
Asertividad	198	0	Cristianos	11.56	2.605	.191 .663
	358	1	Musulmanes	11.66	2.631	
Peticiónes	198	0	Cristianos	5.62	1.752	.101 .750
	358	1	Musulmanes	5.67	1.739	

Para terminar con la variable sociodemográfica Cultura/Religión, se presenta el cuadro con los ANOVAs hecho para la variable Rendimiento Académico, tanto en el total, como en las diferentes materias académicas que la conforman:

Cuadro 7.2.4.4.4. ANOVA Rendimiento por Cultura Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Cultura/Religión						
Rendimiento Global	198	0	Cristianos	6.4731	1.76866	29.784 .000
	358	1	Musulmanes	5.6508	1.66266	
Rendimiento Lengua Castellana	198	0	Cristianos	5.909	2.1212	20.092 .000
	358	1	Musulmanes	5.106	1.9661	
Rendimiento Matemáticas/ Griego	198	0	Cristianos	6.146	2.1713	25.414 .000
	358	1	Musulmanes	5.159	2.2329	
Rendimiento Sociales	198	0	Cristianos	6.429	2.1966	4.564 .033
	358	1	Musulmanes	6.008	2.2398	
Rendimiento Naturales/ Latín	198	0	Cristianos	6.364	2.1819	18.118 .000
	358	1	Musulmanes	5.559	2.1092	
Rendimiento Inglés	198	0	Cristianos	6.258	2.2438	19.912 .000
	358	1	Musulmanes	5.411	2.0855	
Religión/ Ciudadanía Y Filosofía	198	0	Cristianos	7.732	1.9470	35.629 .000
	358	1	Musulmanes	6.662	2.0662	

- **Discusión**

Para comenzar este apartado, se comentan las diferencias en el miedo, en función de la cultura/religión del sujeto. En este sentido, vuelven a encontrarse diferencias estadísticamente significativas para los totales de miedo entre ambas culturas, así como para algunos factores. De manera específica, en el Miedo a los Animales y al Peligro, los sujetos de cultura/religión musulmana manifiestan niveles más altos de miedo que los pertenecientes a la cultura/religión cristiana-occidental. Esto se muestra dentro de lo que esperábamos (se confirman las diferencias en la incidencia del miedo en función de la cultura/religión, siendo más elevado entre los musulmanes que entre los cristianos-occidentales), ya que se mantienen las diferencias en los totales. Esta realidad se muestra en la misma línea que las investigaciones ya mencionadas de Lane y Gullone (1999), Burnham, Hooper y Ogorchock (2011), Burnham y Hooper (2008b), Lahikainen, Kirmanen, Kraav, y Taimalu, (2003), Burnham y Lomax (2009) y Varela et al. (2008). Independientemente de esto, en ambos casos, los tipos de miedo fueron muy similares, puesto que, para ambos grupos culturales, el tipo de miedo que genera una mayor manifestación de dicha emoción es el relacionado con la Muerte, seguido, de nuevo en ambos casos, por los Miedos Escolares. De la misma manera, el factor que genera menos miedo es el relacionado con los médicos y las situaciones sanitarias (categoría en la que ambos grupos encuentran los resultados más bajos). El miedo a la muerte es el principal factor, independientemente de cualquier variable sociodemográfica tal y como demuestran numerosos estudios, también con poblaciones adolescentes: Lane y Gullone (1999), Burnham y Gullone (1997), King, Ollier, Iacone, Schuster, Bays, Gullone, y Ollendick (1989), Ollendick (1983), Ryall y Dietiker (1979) y Mizes y Crawford (1986). Por tanto, no se encontraron diferencias en el tipo de miedos en función de la cultura/religión (sí en su incidencia). Estos resultados se han obtenido prácticamente en todos los contextos en los que se ha explorado esta realidad (Ollendick et al., 1989; McCathie y Spence, 1991; Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011; Ollendick, Yule, y Ollier, 1991 y Sandín, Chorot, Valiente, y Santed, 1998).

Se prosigue esta discusión contemplando el comportamiento de la IE en función de la cultura/religión a la que el sujeto pertenece. En este caso, a pesar de lo que en un principio pensamos (no se encontrarían diferencias en la IE ni en los factores que la integran) se puede considerar que la cultura/religión es una variable determinante en cuanto a las puntuaciones en los totales y también en algunos de sus factores. De manera específica, las diferencias se encontraron en las puntuaciones totales así como

en todos los factores (Autoconcepto, Empatía, Motivación, Autocontrol y Conocimiento de sí mismos) excepto en las Habilidades Sociales. En cada uno de los casos en los que se recogieron diferencias significativas fueron los cristianos los que obtuvieron resultados superiores. Sin embargo en las HHSS, ambas poblaciones tuvieron exactamente las mismas puntuaciones (87,11). No obstante, sí que aparecen diferencias en algunos de los subfactores que constituyen a estas últimas, como es el caso de la manifestación de Opiniones, donde son los musulmanes los que tienen mejores resultados. En otra línea, en ambos grupos, el factor relacionado con la identificación de emociones en otras personas (Empatía) fue en el que se alcanzaron resultados superiores. El siguiente, por mejores resultados, en ambos grupos fue el Conocimiento de sí mismos, mientras que el factor en el que se recogen peores puntuaciones es en Autocontrol. En todos los casos (algo que no sucedía en el caso de la muestra infantil) la población de alumnos y alumnas cristianos obtuvieron mejores resultados. Así pues, existen diferencias en algunos tipos y en el nivel general de IE entre ambas culturas: los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores en todos los casos, algo diferente a lo esperado (ante la falta de bibliografía que nos indicara lo contrario). En este sentido se vuelve incidir en las diferencias con el lenguaje (para los musulmanes el castellano no es la lengua materna, algo que dificulta bastante el manejo conceptos específicos como son los relacionados con el ámbito de las emociones, especialmente si se considera que su lengua materna –un dialecto del árabe- es mucho menos rico que el castellano) como motivo que justifica estas diferencias. Así, podrían tener mayores dificultades que los de cultura/religión cristiana en cuanto a la realización del cuestionario. En este caso, tampoco tenemos experiencias previas que contemplen diferencias en IE entre grupos de cultura/religión diferentes.

Con respecto al Rendimiento Académico en función de la cultura/religión del individuo, a pesar de lo que en un principio se pensaba (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Académico ni en las diferentes materias) podemos comprobar cómo existen diferencias significativas en cuanto al Rendimiento Medio, así como en todas y cada una de las materias (algo que en este caso se extiende a la materia de 2º idioma), por lo que se podría decir que es un factor influyente en esta variable. Así se encontraron diferencias significativas en el Rendimiento en Lengua Castellana, en Matemáticas, en Sociales, Naturales, Inglés y Religión/Ciudadanía. En todos los casos, el grupo de alumnos y alumnas que pertenecen a la cultura/religión cristiana-occidental obtienen mejores resultados (significativamente mejores) que los pertenecientes a la

cultura/religión musulmana. Así pues, la cultura es un factor a tener en cuenta en el rendimiento en estas asignaturas. En este caso, se vuelve a incidir en las diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos como posible explicación que justifique estas diferencias. Estas diferencias son aún más evidentes en el periodo que se está analizando (adolescencia) si se tiene en cuenta que la diferencia ha aparecido en todas y cada una de las materias. Además, en el caso de la cultura se han de mencionar 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. Dentro de ellas, la 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 (los de cultura musulmana a pesar de ser mayoría). Así pues, consideramos que, si bien no son los únicos factores influyentes, sí que tienen un papel fundamental. El contexto “autóctono” se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo. Por otro lado, con respecto al tipo de materias en las que ambos grupos tienen mejores resultados tenemos a la materia de Religión/Ciudadanía, seguida de Sociales. Con respecto a las que menores resultados dan no se encontraron diferencias ya que, en ambos casos, fue la materia de Lengua Castellana y Literatura. Todo ello hace que en el Rendimiento Global existan también diferencias significativas entre ambos grupos culturales. Estas diferencias son favorables para los pertenecientes a la cultura cristiana-occidental. Como en el caso anterior, no se contemplaron trabajos en los que se reseñaran diferencias entre la edad y los niveles y tipos de Rendimiento Académico.

7.2.4.5. Estatus Socioeconómico y Cultural

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el Estatus socio-económico y cultural y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho de pertenecer a un determinado estatus (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en la IE Total ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,000$), la Empatía ($p=0,006$), la Motivación ($p=0,000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,000$), el Autocontrol ($p=0,000$), el Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Sociales ($p=0,000$), el Rendimiento en

Naturales ($p=0,000$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,000$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,000$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia del factor Estatus. Estas fueron las siguientes: el Miedo Total ($p=0,872$), el Miedo a los Animales ($p=0,892$), el Miedo a la Muerte ($p=0,692$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,186$), los Miedos Escolares ($p=0,629$) y los Miedos Médicos ($p=0,127$), todos ellos dentro de la variable Miedo. Las Habilidades Sociales Totales ($p=0,718$), la Disconformidad ($p=0,500$), la expresión de Enfado ($p=0,858$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,980$), la manifestación de Opiniones ($p=0,160$), la Asertividad ($p=0,081$) y la realización de Peticiones ($p=0,481$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se ha realizado una segunda prueba para contrastar los datos reflejados en la primera. Así se llevó a cabo un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Estatus socio-económico y cultural como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta forma las diferencias vuelven a ser significativas en la IE Total ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,000$), la Empatía ($p=0,006$), la Motivación ($p=0,000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,000$), el Autocontrol ($p=0,000$), el Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en Sociales ($p=0,000$), el Rendimiento en Naturales ($p=0,000$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,000$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,000$). En este caso, no ha habido ninguna variación con los cálculos realizados anteriormente. Así no son significativos el Miedo Total ($p=0,832$), el Miedo a los Animales ($p=0,952$), el Miedo a la Muerte ($p=0,228$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,877$), los Miedos Escolares ($p=0,807$) y los Miedos Médicos ($p=0,066$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,686$), la Disconformidad ($p=0,817$), la expresión de Enfado ($p=0,833$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,980$), la manifestación de Opiniones ($p=0,570$), la Asertividad ($p=0,209$) y la realización de Peticiones ($p=0,486$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor Estatus socio-económico y cultural (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del estatus), se han podido concretar los grupos específicos

dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para ello, se ha procedido a hacer una prueba post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. En este caso, con respecto a la variable Miedo no se encontraron diferencias significativas ni en los Totales ni tampoco en los factores que la conforman. Esto se puede ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 7.2.4.5.1. ANOVA Miedo por Estatus Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Estatus socio-económico y cultural							
Miedo Total	35	0	Bajo	93.7714	39.88667	.291	.832
	212	0	Medio-Bajo	100.0755	41.75446		
	283	0	Medio	100.3852	38.65519		
	27	0	Alto	98.8148	44.09346		
Miedo Animales	35	0	Bajo	19.89	12.884	.113	.952
	212	0	Medio-Bajo	20.17	13.136		
	283	0	Medio	19.50	12.775		
	27	0	Alto	19.48	15.027		
Miedo Muerte	35	0	Bajo	44.69	16.922	1.446	.228
	212	0	Medio-Bajo	49.06	16.500		
	283	0	Medio	50.41	14.955		
	27	0	Alto	49.74	17.967		
Miedo Desconocido	35	0	Bajo	12.83	9.382	.228	.877
	212	0	Medio-Bajo	12.59	9.144		
	283	0	Medio	12.41	8.499		
	27	0	Alto	11.19	8.647		
Miedo Escuela	35	0	Bajo	14.09	6.396	.325	.807
	212	0	Medio-Bajo	14.84	8.009		
	283	0	Medio	15.11	7.328		
	27	0	Alto	15.81	7.756		
Miedo Médico	35	0	Bajo	2.29	2.539	2.412	.066
	212	0	Medio-Bajo	3.55	3.782		
	283	0	Medio	2.95	3.011		
	27	0	Alto	2.59	2.721		

En relación con la variable IE Total, la prueba post hoc permitió ver diferencias significativas entre el nivel bajo y el medio y el alto y entre el medio-bajo y el medio y el alto. En el caso de la categoría Autoconcepto, las diferencias se encontraron entre los mismos grupos (entre el nivel bajo y el medio y el alto y entre el medio-bajo y el medio y el alto). Para la Empatía entre el Medio y el bajo y el medio-bajo. En el caso de la

Motivación entre el medio-bajo y el medio y el alto. Por parte de la categoría Conocimiento de sí mismos entre el medio-bajo y el medio y el alto, mientras que en Autocontrol se dan entre el bajo y el alto y entre el medio-bajo y el medio y el alto. La variable IE queda especificada a través del cuadro que se presenta a continuación, donde se pueden ver los resultados de los diferentes ANOVAs, junto con las medias, lo que indica la dirección de estas diferencias:

Cuadro 7.2.4.5.2. ANOVA IE por Estatus Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Estatus socio-económico y cultural							
Inteligencia Emocional Total	35	0	Bajo	109.8114	22.61355	28.682	.000
	212	0	Medio-Bajo	108.5538	22.14171		
	282	1	Medio	124.3642	18.13152		
	27	0	Alto	127.7741	21.84677		
Autoconcepto	35	0	Bajo	21.854	5.6586	12.200	.000
	212	0	Medio-Bajo	22.656	4.8668		
	282	1	Medio	25.018	4.6782		
	27	0	Alto	24.944	5.0959		
Empatía	35	0	Bajo	35.6457	8.41033	11.167	.000
	212	0	Medio-Bajo	36.1684	9.05701		
	282	1	Medio	40.1631	7.67454		
	27	0	Alto	40.1407	7.01807		
Motivación	35	0	Bajo	18.157	7.6382	18.056	.000
	212	0	Medio-Bajo	16.555	7.3021		
	282	1	Medio	20.984	6.6355		
	27	0	Alto	22.470	8.7244		
Conocimiento de sí mismo	35	0	Bajo	20.103	4.4781	11.932	.000
	212	0	Medio-Bajo	19.843	5.5714		
	282	1	Medio	22.298	4.2586		
	27	0	Alto	22.704	4.4110		
Autocontrol	35	0	Bajo	14.051	6.6569	13.123	.000
	212	0	Medio-Bajo	13.331	4.8096		
	282	1	Medio	15.902	5.0082		
	27	0	Alto	17.515	5.5228		
Habilidades Sociales	35	0	Bajo	87.06	10.341	.495	.686
	212	0	Medio-Bajo	87.24	14.355		
	282	1	Medio	87.32	13.409		
	27	0	Alto	84.00	14.374		

A pesar de que no aparecen diferencias significativas en ninguno de los subfactores que constituyen las Habilidades Sociales, se presenta un cuadro en el que aparecen recogidas las medias así como los resultados obtenidos en la prueba ANOVA, que hacen referencia a que dichas diferencias no son significativas:

Cuadro 7.2.4.5.3. ANOVA HHSS por Estatus Adolescencia

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Estatus socio-económico y cultural						
Disconformidad	35	0	Bajo	21.06	.311	.817
	212	0	Medio-Bajo	20.65		
	282	1	Medio	21.01		
	27	0	Alto	20.33		
Enfado	35	0	Bajo	25.34	.289	.833
	212	0	Medio-Bajo	25.29		
	282	1	Medio	25.54		
	27	0	Alto	24.67		
Interacción Sexo opuesto	35	0	Bajo	10.46	.062	.980
	212	0	Medio-Bajo	10.40		
	282	1	Medio	10.44		
	27	0	Alto	10.19		
Opiniones	35	0	Bajo	12.97	.671	.570
	212	0	Medio-Bajo	13.40		
	282	1	Medio	13.09		
	27	0	Alto	12.85		
Asertividad	35	0	Bajo	11.74	1.516	.209
	212	0	Medio-Bajo	11.72		
	282	1	Medio	11.64		
	27	0	Alto	10.59		
Peticiónes	35	0	Bajo	5.49	.815	.486
	212	0	Medio-Bajo	5.78		
	282	1	Medio	5.60		
	27	0	Alto	5.37		

Se finaliza este apartado, en función del Estatus, con el la variable Rendimiento Académico. En este sentido, las diferencias son significativas en el Rendimiento Total, concretamente entre el nivel bajo y el medio y el alto y el medio-bajo y el medio y el alto. En el Rendimiento en Lengua Castellana las diferencias aparecen entre el nivel bajo y el medio y el alto y entre el medio-bajo y los dos anteriores. Para el Rendimiento en Matemáticas, las diferencias son significativas entre el los mismos niveles que en el caso anterior (entre el nivel bajo y el medio y el alto y el medio-bajo y el medio y el

alto), igual que en el caso de la materia de Sociales. Por su parte, el Rendimiento en ciencias Naturales las diferencias son significativas entre el bajo y el medio y el alto y el medio-bajo y el medio y el alto. Exactamente los mismos grupos presentan diferencias significativas en la materia de Inglés, mientras que para el Rendimiento en Religión/Ciudadanía las diferencias se establecen entre el nivel bajo y el resto de niveles y entre el medio-bajo y el resto de estatus. En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. A través de este análisis detallado, se ha podido determinar qué diferencias, de las comentadas en el apartado de estadística descriptiva, son significativas y cuáles no, algo que se puede interpretar utilizando el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7.2.4.5.4. ANOVA Rendimiento por Estatus Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Estatus socio-económico y cultural							
Rendimiento Global	35	0	Bajo	4.5286	1.85658	72.916	.000
	212	0	Medio-Bajo	4.9866	1.43361		
	282	1	Medio	6.7057	1.42218		
	27	0	Alto	7.3333	1.86052		
Rendimiento Lengua Castellana	35	0	Bajo	3.886	2.0113	52.984	.000
	212	0	Medio-Bajo	4.401	1.7237		
	282	1	Medio	6.177	1.8398		
	27	0	Alto	6.926	2.0367		
Rendimiento Matemáticas/ Griego	35	0	Bajo	4.086	2.1743	45.875	.000
	212	0	Medio-Bajo	4.439	2.1332		
	282	1	Medio	6.383	1.8965		
	27	0	Alto	6.667	2.2871		
Rendimiento Sociales	35	0	Bajo	4.571	2.1322	31.737	.000
	212	0	Medio-Bajo	5.340	2.1258		
	282	1	Medio	6.855	1.9687		
	27	0	Alto	7.370	2.4830		
Rendimiento Naturales/Latín	35	0	Bajo	4.971	2.1349	42.863	.000
	212	0	Medio-Bajo	4.778	1.9648		
	282	1	Medio	6.617	1.9244		
	27	0	Alto	7.296	2.0156		
Rendimiento Inglés	35	0	Bajo	4.343	2.3508	42.105	.000
	212	0	Medio-Bajo	4.755	1.8919		
	282	1	Medio	6.433	1.9670		
	27	0	Alto	7.481	2.1007		
	35	0	Bajo	5.314	2.4347		

Rendimiento Religión/Ciudadanía Y Filosofía	212	0	Medio-Bajo	6.208	2.0010	41.105	.000
	282	1	Medio	7.770	1.7454		
	27	0	Alto	8.259	1.6777		

- **Discusión**

Para el Miedo, en función del estatus socioeconómico y cultural, no aparecen diferencias significativas entre los diferentes grupos. De hecho, no hay diferencias significativas ni en los totales, ni en ninguno de los factores que integran la variable Miedo (algo que quedaba dentro de nuestras suposiciones iniciales). Tampoco existen diferencias en los tipos, ya que en todos los casos, el Miedo a la Muerte es el principal factor, mientras que los Miedos Médicos son el que menores niveles desencadenan dentro de esta variable. Esto se cumple en todos los grupos, por lo que, esta experiencia coincide con las ya mencionadas, en los que el miedo a la muerte es el principal factor, independientemente de cualquier variable sociodemográfica: Lane y Gullone (1999), Burnham y Gullone (1997), King, Ollier, Iacone, Schuster, Bays, Gullone, y Ollendick (1989), Ollendick (1983), Ryall y Dietiker (1979) y Mizes y Crawford (1986). Por tanto no se puede decir que este sea otro factor a tener en cuenta (ya que no influye). Esto es algo que se separa de otros estudios, como los realizados por Ollendick et al. (1989), McCathie y Spence, (1991) y Burnham, Hooper y Ogorchok, (2011) entre poblaciones de América del norte y del sur. Esto se cumple también para el miedo total, donde tampoco aparecen diferencias significativas.

En el caso de la IE, en función del estatus socio-económico y cultural, al contrario que en el caso anterior, anterior, a pesar de lo que en un principio pensamos (no se encontrarían diferencias en la IE ni en los factores que la integran en función del estatus) se puede comprobar cómo existen diferencias significativas en cuanto a todos los factores que forman parte de la IE si se considera el estatus socioeconómico y cultural. De esta manera, los niveles más altos se relacionan con mayores puntuaciones en IE total, así como en la mayoría de factores (la única excepción son las Habilidades Sociales). Las diferencias, en todos los casos, se dan entre los niveles altos y los bajos, cumpliéndose en todos y cada uno de los factores, como son el Autoconcepto, la Empatía, la Motivación, el Autocontrol y el Conocimiento de sí mismos. Por tanto, en este sentido, se puede considerar que el estatus socioeconómico y cultural influye como factor determinante en las subcategorías que conforman la IE, así como también en los totales. En esta ocasión, los resultados sí siguen una distribución “organizada”, ya que,

como se ha comentado, los resultados superiores se dan entre los sujetos que presentan niveles socioeconómicos más altos. De forma concreta, las diferencias son significativas entre el nivel bajo y el medio y el alto y entre el medio-bajo y el medio y el alto para la IE total. En el caso de la categoría Autoconcepto, las diferencias se encontraron entre los mismos grupos (entre el nivel bajo y el medio y el alto y entre el medio-bajo y el medio y el alto). Para la Empatía entre el medio y el bajo y el medio-bajo. En el caso de la Motivación entre el medio-bajo y el medio y el alto. Por parte de la categoría Conocimiento de sí mismos entre el medio-bajo y el medio y el alto, mientras que en Autocontrol se dan entre el bajo y el alto y entre el medio-bajo y el medio y el alto. Con respecto a las HHSS no se encontraron diferencias significativas entre los diferentes grupos, algo que se extiende a todas las subcategorías que las integran. En todos los grupos, por su parte, aparecen los mejores resultados. El Conocimiento de sí mismos constituye la segunda categoría por resultados superiores para todos los grupos, mientras que el Autocontrol es la que reporta peores puntuaciones. En este caso el estatus alto va asociado a niveles más altos de IE. Esto, como se ha dicho, va en sentido opuesto a nuestra hipótesis (puesto que consideramos que, en principio no habría diferencias en función de esta variable), debido a que no contamos con experiencias previas en las que se contemplaran los niveles y tipos de IE en función del estatus. En este caso, vuelve a resultarnos de gran utilidad reincidir en la relación existente entre los grupos de estatus más bajos y la cultura/religión a la que pertenecen: Son los que presentan los niveles más bajos los que corresponden con un mayor porcentaje de alumnos y alumnas de cultura musulmana. Por eso, son los niveles más bajos los que presentan menores resultados. La explicación relacionada con el dominio de la lengua materna sigue siendo la que consideramos más convincente. Entre los trabajos revisados, no encontramos ninguno que contemplara la IE en función del estatus.

Para finalizar con esta variable sociodemográfica, contemplamos el comportamiento del Rendimiento en función del estatus socio-económico y cultural. Igual que en el caso anterior, a pesar de lo que en un principio pensamos (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Global ni en las materias que lo integran en función del estatus) podemos comprobar cómo existen diferencias significativas en cuanto a las diferentes materias y también en cuanto al Rendimiento Global. De manera concreta, aparecen diferencias en cuanto al Rendimiento Global, en Lengua Castellana, en Matemáticas, en ciencias Sociales, Naturales, Inglés y Religión/Ciudadanía. Por

tanto, en este sentido, se puede considerar el estatus socioeconómico y cultural como influyente en el Rendimiento, ya que además se comprueba que, a menor estatus, menores son también las calificaciones. Por otro lado tenemos los tipos de materia en las que se obtienen mejores resultados. Para todos los grupos es la materia de Religión/Ciudadanía. Sin embargo, para la materia que reporta peores resultados tenemos dos posibilidades: en el caso del estatus alto, la materia en la que se obtienen peores resultados es en matemáticas, mientras que en el resto de grupos la materia que reporta peores resultados es la de Lengua Castellana. Esto nos indica de nuevo que existen diferencias en este sentido (algo que de nuevo, va en contra de las predicciones originales, hechas sin una base bibliográfica que respaldara nuestra suposición, al no encontrar trabajos que plantearan las diferencias del Rendimiento en función del estatus).

Volvemos a incidir en la importancia de la relación entre el estatus socioeconómico y cultural y el grupo de cultura/religión (y por tanto el menor o mayor dominio del castellano) que permiten entender mejor las diferencias mencionadas en el apartado del estatus, en el sentido comentado hasta ahora. Esto cobra más importancia si se considera que para el nivel alto, la materia de Lengua Castellana no es en la que se recogen peores resultados. La explicación relacionada con el dominio del lenguaje cobra especial relevancia en este sentido. Esto refuerza nuestra percepción basada en el dominio del lenguaje, así como las dificultades para la integración socio educativa (Martínez y Alfageme, 2004) entre ambas etnias, lo que contribuye a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono. Esto queda en la línea de la investigación de Hernández, Rodríguez y Moral (2011).

7.2.4.6. Miedo

➤ Tablas de contingencia

Teniendo en cuenta los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el Miedo (miedo total) y el resto de las variables (eliminando, lógicamente, los factores directamente relacionadas con el Miedo), es posible inferir que, el hecho de reflejar un determinado nivel de Miedo (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson), además de influir en los factores que lo conforman (ya que depende directamente de ellos, encontrándose en todos los casos un nivel de significación de $p=0.000$) y las relaciones con las variables sociodemográficas antes comentadas, influye en el Autoconcepto ($p=0,000$), la Empatía ($p=0,002$), el

Conocimiento de sí mismos ($p=0,017$), las Habilidades Sociales ($p=0,000$), la Disconformidad ($p=0,000$), expresión de Enfado ($p=0,000$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,043$), la manifestación de Opiniones ($p=0,000$), el Rendimiento en Inglés ($p=0,027$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,025$). Por tanto, el resto de variables y factores están fuera de la influencia de la variable Miedo: la IE Total ($p=0,268$), la Motivación ($p=0,178$), el Autocontrol ($p=0,106$), la Asertividad ($p=0,260$), la realización de Peticiones ($p=0,758$), el Rendimiento Total ($p=0,173$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,312$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,373$), el Rendimiento en Sociales ($p=0,071$) y el Rendimiento en Naturales ($p=0,127$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se produjo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así se realizó un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Miedo (puntuación total de miedo) como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes (no se realizó el análisis de las variables socio-demográficas puesto que los resultados ya han sido analizados en los correspondientes apartados). Vuelven a aparecer diferencias significativas en el Autoconcepto ($p=0,000$), la Empatía ($p=0,000$), las Habilidades Sociales ($p=0,000$), la Disconformidad ($p=0,000$), expresión de Enfado ($p=0,000$), la manifestación de Opiniones ($p=0,000$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,018$). En este caso, se mantiene el Rendimiento Religión/Ciudadanía como significativo y aparecen el Rendimiento Total ($p=0,022$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,022$), la Asertividad ($p=0,005$), el Autocontrol ($p=0,034$), la Motivación ($p=0,014$) y la IE Total ($p=0,025$). Por el contrario, este contraste elimina el Conocimiento de sí mismos ($p=0,282$) la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,054$) y el Rendimiento en Inglés ($p=0,143$). De igual manera, siguen siendo no significativas la realización de Peticiones ($p=0,782$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,072$), el Rendimiento en Sociales ($p=0,173$) y el Rendimiento en Naturales ($p=0,059$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor Miedo (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del

miedo total), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran las diferencias significativas. Para ello, se ha realizado una prueba post hoc, prestando atención a las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas a través del ANOVA. En este caso, se inicia la descripción de la variable IE, así como los factores que forman parte de la misma. En la IE Total las diferencias aparecen entre el grupo que presenta muy poco miedo y los que presentan poco y bastante. Exactamente las mismas diferencias se establecen en la categoría Autoconcepto. Por otro lado, con respecto a la Motivación las diferencias son significativas entre los que manifiestan muy poco miedo y los que reflejan bastante y mucho y entre el grupo con poco y los dos anteriores. Para el Autocontrol sólo entre los que presentan muy poco y los que reflejan poco y bastante. Con respecto a las Habilidades Sociales Totales las diferencias son significativas entre todos los grupos excepto entre el que refleja niveles muy bajos y bajos. El cuadro que aparece a continuación permite ver la dirección de esas diferencias significativas, así como los cálculos de las pruebas ANOVAs realizadas para la variable IE:

Cuadro 7.2.4.6.1. ANOVA IE por Miedo Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Miedo							
Inteligencia Emocional Total	90	0	Muy Poco	111.4456	24.37737	3.126	.025
	281	0	Poco	118.8655	20.66334		
	172	1	Bastante	118.9642	21.47183		
	12	0	Mucho	113.7750	20.65298		
Autoconcepto	90	0	Muy Poco	21.792	5.6397	8.327	.000
	281	0	Poco	23.927	4.6356		
	172	1	Bastante	24.708	4.9024		
	12	0	Mucho	24.943	4.1581		
Empatía	90	0	Muy Poco	34.9711	9.59004	6.945	.000
	281	0	Poco	38.7633	8.08881		
	172	1	Bastante	39.6370	7.98419		
	12	0	Mucho	35.6667	9.06786		
Motivación	90	0	Muy Poco	20.482	8.3946	3.566	.014
	281	0	Poco	19.552	7.1268		
	172	1	Bastante	18.231	7.0420		
	12	0	Mucho	14.817	7.9419		
Conocimiento de sí mismo	90	0	Muy Poco	20.361	5.1720	1.275	.282
	281	0	Poco	21.296	4.8840		
	172	1	Bastante	21.608	4.8484		
	12	0	Mucho	21.392	6.5262		

Autocontrol	90	0	Muy Poco	13.839	5.8131	2.908	.034
	281	0	Poco	15.327	5.2046		
	172	1	Bastante	14.546	4.9342		
	12	0	Mucho	17.192	4.5386		
Habilidades Sociales	90	0	Muy Poco	92.31	15.545	14.386	.000
	281	0	Poco	88.47	13.104		
	172	1	Bastante	82.99	11.989		
	12	0	Mucho	75.58	11.642		

Para la Disconformidad, una de las subcategorías dentro de las HHSS, las diferencias son significativas entre el grupo con niveles muy bajos de miedo y el que refleja bastante y entre el grupo que manifiesta poco miedo y el que tiene bastante. Para la expresión de Enfado, las diferencias son significativas entre el grupo con bastante y mucho miedo y el resto, mientras que para las Opiniones se dan entre los que presentan muy poco y bastante y mucho. En el caso de la Asertividad aparecen entre los que presentan muy poco miedo y los que presentan bastante y mucho. En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. A través de este análisis detallado, se ha podido determinar qué diferencias, de las comentadas en el apartado de estadística descriptiva, son significativas y cuáles no. Para ver la dirección de estas diferencias se puede contemplar el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7.2.4.6.2. ANOVA HHSS por Miedo Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Miedo							
Disconformidad	90	0	Muy Poco	22.62	5.851	12.709	.000
	281	0	Poco	21.40	4.634		
	172	1	Bastante	19.14	4.832		
	12	0	Mucho	18.92	4.680		
Enfado	90	0	Muy Poco	26.77	5.520	10.029	.000
	281	0	Poco	25.84	4.963		
	172	1	Bastante	24.31	4.907		
	12	0	Mucho	20.17	3.762		
Interacción Sexo opuesto	90	0	Muy Poco	10.92	3.152	2.558	.054
	281	0	Poco	10.53	3.019		
	172	1	Bastante	10.04	2.908		
	12	0	Mucho	9.17	3.486		
Opiniones	90	0	Muy Poco	14.09	3.085	6.518	.000
	281	0	Poco	13.31	2.972		
	172	1	Bastante	12.64	2.623		

	12	0	Mucho	11.50	2.876		
Asertividad	90	0	Muy Poco	12.30	2.577	4.336	.005
	281	0	Poco	11.67	2.642		
	172	1	Bastante	11.31	2.527		
	12	0	Mucho	10.08	2.678		
Peticiónes	90	0	Muy Poco	5.61	1.888	.360	.782
	281	0	Poco	5.72	1.720		
	172	1	Bastante	5.55	1.713		
	12	0	Mucho	5.75	1.658		

Con respecto al Rendimiento Total (media de las notas) las diferencias aparecen entre los que presentan poco y los que reflejan muy poco y mucho miedo. En la materia de Matemáticas las diferencias son significativas entre los que presentan poco y bastante. Para el Rendimiento en Religión/Ciudadanía las diferencias aparecen entre el grupo que refleja muy poco y el que muestra poco bastante miedo y entre el que refleja bastante y el que manifiesta mucho miedo. En el cuadro siguiente se pueden contemplar los cálculos de la prueba ANOVA así como las medias de cada grupo:

Cuadro 7.2.4.6.3. ANOVA Rendimiento por Miedo Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Miedo							
Rendimiento Global	90	0	Muy Poco	5.5981	1.78107	3.239	.022
	281	0	Poco	6.1091	1.68795		
	172	1	Bastante	5.9200	1.76480		
	12	0	Mucho	5.0000	2.00756		
Rendimiento Lengua Castellana	90	0	Muy Poco	4.900	2.2237	2.340	.072
	281	0	Poco	5.559	1.9778		
	172	1	Bastante	5.434	2.0495		
	12	0	Mucho	4.583	2.1933		
Rendimiento Matemáticas/ Griego	90	0	Muy Poco	5.200	2.2941	3.249	.022
	281	0	Poco	5.737	2.2698		
	172	1	Bastante	5.416	2.1968		
	12	0	Mucho	3.917	1.8320		
Rendimiento Sociales	90	0	Muy Poco	5.856	2.3299	1.713	.163
	281	0	Poco	6.331	2.1862		
	172	1	Bastante	6.064	2.2365		
	12	0	Mucho	5.750	2.3789		
Rendimiento Naturales/Latín	90	0	Muy Poco	5.689	2.2766	2.501	.059
	281	0	Poco	5.982	2.1322		
	172	1	Bastante	5.815	2.1432		
	12	0	Mucho	4.250	2.0505		

Rendimiento Inglés	90	0	Muy Poco	5.256	2.2713	1.816	.143
	281	0	Poco	5.865	2.1170		
	172	1	Bastante	5.717	2.2088		
	12	0	Mucho	5.500	2.2764		
Rendimiento Religión/Ciudadanía Y Filosofía	90	0	Muy Poco	6.689	2.0860	3.394	.018
	281	0	Poco	7.181	2.0717		
	172	1	Bastante	7.075	2.0346		
	12	0	Mucho	6.000	2.7961		

- **Discusión**

Se inicia esta discusión considerando la variable Miedo como independiente. Así, en primer lugar, se comienza por la IE. En esta ocasión (a diferencia de lo encontrado con respecto a la muestra de alumnado de educación Primaria), se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones totales de IE, así como en la mayoría de los factores. Comenzando con las puntuaciones totales de IE, se puede decir que los resultados superiores se dan en los grupos con manifestaciones intermedias de miedo (los que reflejan poco y bastante miedo son los que alcanzan puntuaciones mayores en IE), presentando puntuaciones prácticamente idénticas. Desde esta perspectiva, se puede considerar que aquellos que dan a cada ítem de miedo su justa medida son aquellos que tienen un mayor dominio de sus emociones y, por tanto, mayores habilidades emocionales. En otro apartado queda aquellos que bien por exceso (mucho) o por defecto (muy poco) no expresan las emociones en su justa medida. Así pues, tal y como se consideró en principio existe una relación entre la IE y la manifestación de los miedos por parte del sujeto. Con respecto a los factores específicos que integran esta variable, se comienza con el Autoconcepto. En este caso, se observa que las puntuaciones más altas de miedo (bastante y mucho) se relacionan con un conocimiento más preciso con respecto a las emociones personales de cada uno. Sin embargo, aquellos que no reflejan estos miedos, presentan puntuaciones más bajas en el factor. Con respecto a las habilidades para identificar las emociones de los demás, la Empatía, se vuelve a observar una situación similar a la comentada en el apartado de la IE total. Las mejores puntuaciones se relacionan con los niveles intermedios de miedo, siendo los extremos los que menos habilidades emocionales presentan también en este factor. Sin embargo, para la Motivación (posibilidad de emplear las emociones de forma positiva para reconducir el adecuado desarrollo de la tarea) se observa que existe un descenso progresivo a medida que se asciende en miedo. Desde este punto de vista, se

apunta al carácter positivo que tiene la motivación (permiten redirigir al sujeto hacia el adecuado desarrollo de la tarea), un sentido opuesto al miedo (se trata de emociones de carácter negativo), por lo que no resulta extraño que a mayores puntuaciones de miedo, mayores sean las recogidas en este factor. En Conocimiento de sí mismos fue la única de las categorías en las que no se encontraron diferencias significativas. Algo que sí se obtuvo en Autocontrol, donde las puntuaciones altas se dan más entre los sujetos con mayores niveles de miedo. Por otro lado, resulta también muy reseñable la relación encontrada entre el miedo y las HHSS. De esta forma, se observa que a medida que descienden las puntuaciones en miedo, aumentan en este factor. Así pues, se puede decir que el miedo es inversamente proporcional a las habilidades sociales. Esto no sólo se registra en los totales, sino que también se puede observar en la mayoría de factores. Así, no se encontraron diferencias significativas ni en la realización de Peticiones, ni en la Interacción con personas del Sexo opuesto. Sin embargo, en el resto de subcategorías (Disconformidad, Opiniones, Enfado y Asertividad) las diferencias siguieron el sentido comentado: a menor miedo, mayores habilidades.

En el caso del Rendimiento aparecen diferencias significativas en función del nivel de miedo que presentan. En este caso, además, se registran diferencias en algunas de las materias concretas, como son Matemáticas y Religión. Así pues, se puede decir que el miedo influye en el rendimiento. En este sentido, se observa que las calificaciones más altas se relacionan con las puntuaciones intermedias de miedo (bastante y poco miedo) y también, que las notas más bajas se dan entre el alumnado que declara mucho miedo. Así pues, tal y como se pensaba, los alumnos que mayores niveles de miedo reflejan, alcanzan los peores resultados. Del mismo modo, aquellos que reflejan esta emoción, de una manera más ajustada, son los que sacan mayores notas. Por tanto, el miedo influye (aparecen diferencias significativas) en el rendimiento general, así como en el de algunas asignaturas puntuales (como esperábamos, a pesar de no encontrar experiencias previas que estudiaran la interacción entre ambos factores).

7.2.4.7. Inteligencia Emocional

➤ Tablas de contingencia

Si utilizamos los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre la Inteligencia Emocional (IE total) y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de manifestar un determinado nivel de IE (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson), además de influir en los factores que la

conforman (ya que depende directamente de ellos, encontrándose en todos los casos un nivel de significación de $p=0.000$) y las relaciones con las variables sociodemográficas antes comentadas, influye en el Miedo a la Muerte ($p=0,025$), el Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en ciencias Sociales ($p=0,000$), el Rendimiento en ciencias Naturales ($p=0,000$), Rendimiento en Inglés ($p=0,000$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,000$). Por otro lado, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable IE: en el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0,508$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,641$), los Miedos Escolares ($p=0,609$) y los Miedos Médicos ($p=0,134$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, llevamos a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así procedimos a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Inteligencia Emocional (IE Total) como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes (no se realizó el análisis de las variables socio-demográficas puesto que los resultados ya han sido analizados en los correspondientes apartados). Se encontraron diferencias significativas en el Miedo a la Muerte ($p=0,001$), el Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0,000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0,000$), el Rendimiento en ciencias Sociales ($p=0,000$), el Rendimiento en ciencias Naturales ($p=0,000$), Rendimiento en Inglés ($p=0,000$) y el Rendimiento en Religión/Ciudadanía ($p=0,000$). Por otro lado, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable IE: en el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0,220$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,932$), los Miedos Escolares ($p=0,998$) y los Miedos Médicos ($p=0,084$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor IE (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la IE total), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para ello, hemos procedido a hacer una prueba post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en

el apartado metodológico. En este caso, ya se han ido reflejando, en sus respectivos apartados, las relaciones con las variables sociodemográficas. Dentro de la variable Miedo, en el factor Miedo a la Muerte las diferencias aparecen en todos los grupos entre sí, excepto entre los que reflejan bastante y mucha IE. En este caso, se pueden ver las diferencias entre las medias en el cuadro siguiente:

Cuadro 7.2.4.7.1. ANOVA Miedo por IE Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Inteligencia Emocional							
Miedo Animales	75	0	Poca IE	18.77	13.439	1.517	.220
	402	0	Bastante IE	19.46	12.783		
	79	0	Mucha IE	22.01	13.331		
Miedo Muerte	75	0	Poca IE	43.61	18.279	7.311	.001
	402	0	Bastante IE	49.88	15.380		
	79	0	Mucha IE	52.94	14.405		
Miedo Desconocido	75	0	Poca IE	12.23	9.498	.070	.932
	402	0	Bastante IE	12.51	8.805		
	79	0	Mucha IE	12.18	8.083		
Miedos Escuela	75	0	Poca IE	14.91	8.113	.002	.998
	402	0	Bastante IE	14.97	7.589		
	79	0	Mucha IE	14.97	6.861		
Miedos Médicos	75	0	Poca IE	3.52	3.843	2.491	.084
	402	0	Bastante IE	3.19	3.337		
	79	0	Mucha IE	2.41	2.410		

Se finaliza este apartado estableciendo que, en todos los casos (Rendimiento Total, en Lengua Castellana, Matemáticas, Sociales, Naturales, Inglés y Religión/Ciudadanía) las diferencias son significativas entre cada uno de los diferentes grupos. En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. A través de este análisis detallado, se ha podido determinar cómo todas las diferencias son significativas. La dirección de las mismas se pueden ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 7.2.4.7.2. ANOVA Rendimiento por IE Adolescente

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Inteligencia Emocional							
Rendimiento Global	75	0	Poca IE	3.9533	1.30475	120.534	.000
	402	0	Bastante IE	5.9909	1.48491		
	79	0	Mucha IE	7.5928	1.46024		
	75	0	Poca IE	3.587	1.7328	63.656	.000

Rendimiento Lengua Castellana	402	0	Bastante IE	5.420	1.8348		
	79	0	Mucha IE	6.962	2.0782		
Rendimiento Matemáticas/ Griego	75	0	Poca IE	3.600	1.8744	71.317	.000
	402	0	Bastante IE	5.480	2.0543		
	79	0	Mucha IE	7.481	1.9603		
Rendimiento Sociales	75	0	Poca IE	4.227	2.0173	63.961	.000
	402	0	Bastante IE	6.177	2.0689		
	79	0	Mucha IE	7.899	1.7067		
Rendimiento Naturales/Latín	75	0	Poca IE	3.653	1.5896	87.708	.000
	402	0	Bastante IE	5.893	1.9852		
	79	0	Mucha IE	7.684	1.6528		
Rendimiento Inglés	75	0	Poca IE	3.760	1.6753	65.173	.000
	402	0	Bastante IE	5.751	2.0156		
	79	0	Mucha IE	7.367	1.9492		
Rendimiento Religión/Ciudadanía Y Filosofía	75	0	Poca IE	4.893	2.2932	64.838	.000
	402	0	Bastante IE	7.224	1.8252		
	79	0	Mucha IE	8.165	1.7278		

- **Discusión**

Se pone fin a este apartado de discusiones contemplando la interacción entre el nivel de IE y el resto de variables (Miedo y Rendimiento) y factores (factores del miedo y materias académicas). Se inicia el análisis con la variable Miedo. En este sentido, solamente aparecen diferencias significativas en el factor Miedo a la Muerte, donde se dan en todos los grupos entre sí, excepto entre los que reflejan bastante y mucha IE. El miedo en esta categoría aumenta a medida que lo hacen las puntuaciones de IE. La IE parece tener influencia en un solo factor, mientras que no se encuentra en los totales.

Con respecto a la interacción con el Rendimiento Académico, tal y como esperábamos, encontramos diferencias estadísticamente significativas tanto para el Rendimiento Total, como para todas y cada una de las materias escolares. En este sentido, en todos los casos los sujetos que tenían mayor nivel de Inteligencia Emocional, presentaban mejores resultados académicos, llegando incluso a encontrarse un elevado número de suspensos entre los alumnos y alumnas que menos niveles de IE (y de sus factores) demostraban. Esto hace que se pueda concluir con la idea de que a mayor nivel de IE mayor Rendimiento Académico, encontrando una relación positiva entre ambos. Estos resultados vienen a confirmar los encontrados por diferentes autores como es el caso de Pérez y Castejón (2006), Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004), Drago (2005), Van der Zee Thijs y

Schakel, (2002), Vela (2004), MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011) y Otero, Martín, León, y Vicente (2009).

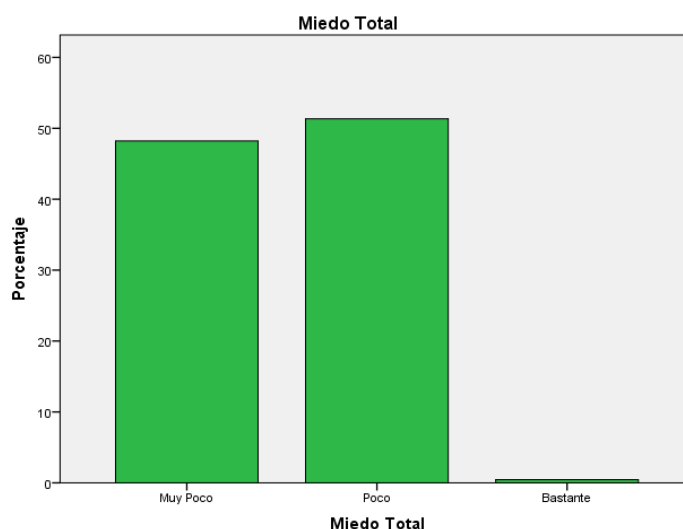
7.3. Muestra Adultos

7.3.1. Descriptivo General

- **Miedo**

Comenzando la muestra de universitarios, en relación a la variable Miedo, se puede observar que se aleja de las puntuaciones más altas. En este sentido, la opción de poco miedo, con algo más de la mitad de la muestra dentro de esta opción (51,1%). La siguiente, por porcentaje mayor, es la que refleja muy poco miedo, alcanzada por el 48,2% de los adultos. Esto hace que las opciones que muestran bajos niveles de miedo, sean las claramente predominantes, puesto que tan sólo un 0,4% de la muestra (sólo una persona) alcanzó puntuaciones que quedan dentro de la opción bastante miedo. Además ninguno de los participantes manifestó niveles máximos de miedo. Esta realidad queda reflejada a través del siguiente gráfico:

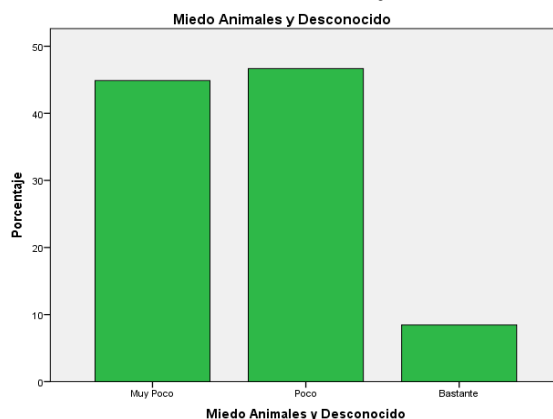
Gráfico 7.3.1.1. Miedo Total Adulto



Considerando los factores que integran esta primera variable, se inicia el análisis con el Miedo a los Animales y a lo Desconocido. Se vuelven a observar niveles bastante bajos, siendo la opción más frecuente la de poco miedo, con un 46,7% de la muestra dentro de ésta, seguida, con porcentajes muy próximos, por la opción que manifiesta los niveles más bajos (muy poco miedo), con un porcentajes de 44,9%. Finalmente, con un 8,4% de la muestra, aparece la opción de bastante miedo. La opción que refleja niveles

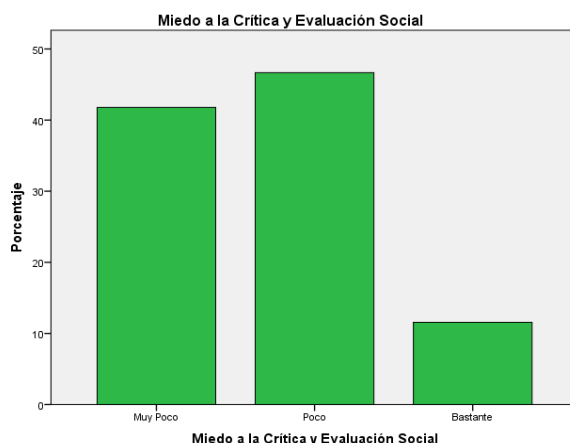
más altos de miedo en esta categoría, no es alcanzada por ninguno de los individuos que integraron la muestra. Todo lo comentado se puede comprobar en el gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 7.3.1.2. Miedo a los Animales y lo Desconocido Adulto



La segunda categoría, el Miedo a la Crítica y la Evaluación Social, presenta niveles muy parecidos a los del factor anterior, aunque ligeramente más altos. Así, la opción de poco miedo vuelve a ser la que alcanza porcentajes más elevados (46,7%). Le sigue, con porcentajes parecidos la alternativa de muy poco miedo (con un 41,8%). Los porcentajes más bajos (11,6%) son para la opción “bastante”, quedando, de nuevo la alternativa que refleja los niveles mayores de nuevo, “desierta”. Esta realidad se puede observar en el gráfico que se muestra a continuación:

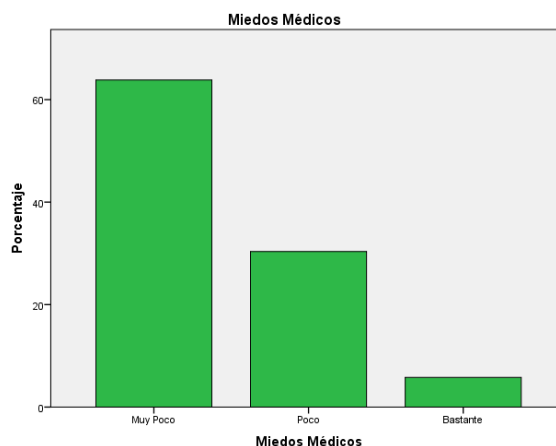
Gráfico 7.3.1.3. Miedo a la Crítica la Evaluación Social Adulto



En la categoría de Miedos Médicos un descenso progresivo a medida que nos acercamos a los niveles superiores. Esto significa que la muestra se sitúa en niveles muy bajos. En esta ocasión, el 63,8% de la muestra alcanza la opción que refleja menos miedo (muy poco miedo), seguido por la de poco miedo (30,2%). La opción con menor frecuencia es la que muestra bastante miedo, con un porcentaje de 5,8%. Se trata pues,

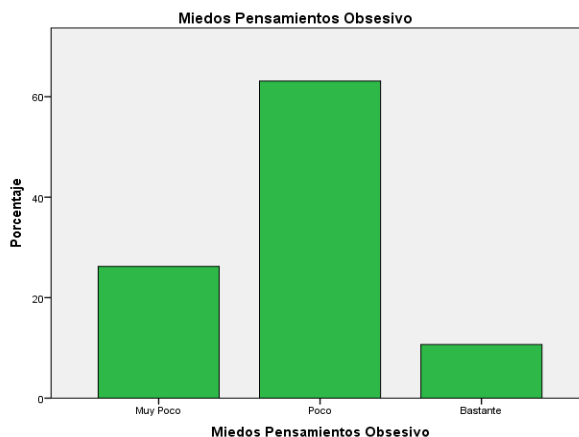
de una categoría en la que se alcanzan niveles muy bajos, lo que queda confirmado a través del gráfico:

Gráfico 7.3.1.4. Miedos Médicos Adulto



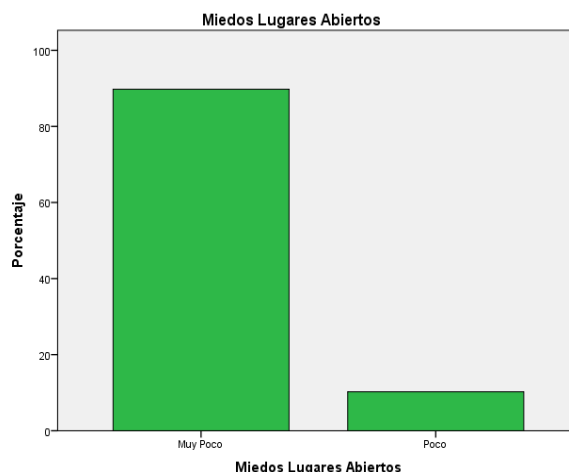
En el caso de los Miedos provocados por Pensamientos Obsesivos se siguen alcanzando niveles bajos, aunque algo superiores a la mayoría de las categorías comentadas. La más frecuente, concretamente, es la de poco miedo, que alcanza un 63,1%, seguida por los alumnos y alumnas que reflejaron muy poco miedo, con un 26,2%. Finalmente, aparece un 10,7% de la muestra reflejando bastante. Esto pone de manifiesto que la muestra de alumnado universitario se mueve entre puntuaciones bajas y muy bajas en esta categoría. Se puede ver en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.3.1.5. Miedo Pensamientos Obsesivos Adulto



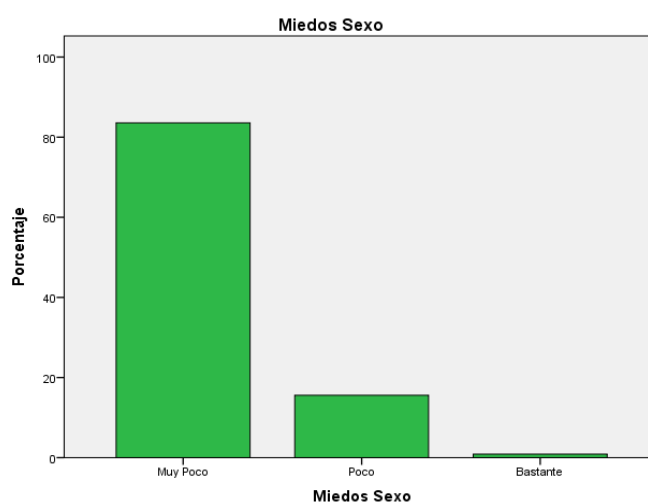
En el caso de los Miedos provocados por situaciones relacionadas con Lugares Abiertos se registran los niveles inferiores de miedo. En este caso, aparecen puntuaciones muy bajas, con un 89,8% de la muestra dentro de la opción “muy poco”. El resto de la muestra 10,2% queda dentro de la alternativa poco miedo. Las opciones que reflejan bastante y mucho miedo no son alcanzadas por ningún individuo, tal y como se puede ver en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.3.1.6. Miedos Lugares Abiertos Adulto



Para el Miedo al Sexo se vuelven a alcanzar puntuaciones muy bajas. Esto se puede contemplar considerando que la opción que refleja los niveles inferiores (muy poco) es la que tiene porcentajes claramente superiores con un 83,6% del total de la muestra. Posteriormente, por porcentaje, aparece la de poco miedo, alcanzada por el 15,6% de la muestra. Finalmente, aparecería un pequeño porcentaje de la muestra que declara bastante miedo (0,9%). Esta realidad se observa en el gráfico:

Gráfico 7.3.1.7. Miedos Sexo



Para “concentrar” el análisis de la intensidad de los miedos, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los factores que integran la variable Miedo, se alcanzan los niveles más altos para esta emoción. Así, se puede ver cómo los niveles más altos se dan en Miedo ante los Pensamientos Obsesivo (con una media de 1,84). El siguiente, con niveles más bajos es el Miedo a la Crítica y la Evaluación Social (1,70), seguido por el Miedo a los Animales y a lo Desconocido (1,64). La cuarta categoría es la que se refiere a los Miedos Médicos (1,41), mientras que la siguiente es la relacionada con el Miedo al Sexo (cuya media es de 1,17). La media más baja (1,10)

y, por tanto, los niveles más bajos de miedo se alcanzan en la categoría de Miedo a los Lugares Abiertos. En cualquier caso, en la mayoría de categorías se observan niveles muy bajos, salvo en las dos en las que se dan los niveles superiores, en las que las puntuaciones son sólo bajas. Esta realidad se puede seguir, de forma resumida en la tabla que se presenta a continuación, en la que se recogen las diferentes medias para los factores de Miedo.

Tabla 7.3.1.1. Media Factores Miedo Adulto

	Miedo Animales y Desconocido	Miedo a la Crítica y Evaluación Social	Miedos Médicos	Miedos Pensamientos Obsesivo	Miedos Lugares Abiertos	Miedos Sexo
Media	1,64	1,70	1,4196	1,84	1,10	1,17
N	225	225	224	225	225	225
Desv. típ.	,634	,666	,60102	,588	,304	,402

Para finalizar el análisis de la variable Miedo, precisando los estímulos (ítems) más frecuentes que provocan los niveles más altos en esta emoción, se seleccionaron las 15 medias más altas entre los ítems que conforman el instrumento que sirvió para la evaluación del miedo. De esta forma, se han podido identificar los que generan los mayores niveles de miedo y el factor al que pertenecen. En este sentido, no se puede observar tanta claridad como en la muestra de adolescentes y niños. Por eso, se pueden observar varias categorías entre las que provocan los 15 miedos más frecuentes. A pesar de esta realidad, se puede observar que los miedos más frecuentes pertenecen a la categoría de Miedo a los Pensamientos Obsesivos (coincidiendo con la categoría en las que se registran los niveles más altos de miedo). De los 15 miedos más frecuentes, 7 pertenecen a esta categoría (que incluye pérdida de seres queridos, que podría considerarse dentro del Miedo a la Muerte, junto con otros relacionados con pensamientos obsesivos, que dan nombre a la categoría). Después de esta categoría, aparece la relacionada con el Miedo a los Animales y a lo Desconocido, con cuatro ítems. Esta es la tercera categoría con más intensidad en esta emoción. En este caso, los ítems quedan más vinculados con lo desconocido que con los miedos a los animales. En tercer lugar, aparecen 3 ítems relacionados con los Miedos a la Crítica y la Evaluación Social (la segunda categoría que más miedo produce). Finalmente, el ítem con la cuarta media más alta, se relaciona con Miedos Médicos. Así pues, se puede observar que, a pesar de que existe una categoría mayoritaria para los miedos, no existe un dominio tan claro como en los casos anteriores y, por tanto, hay mayor dispersión en cuanto a la

categoría a la que pertenecen los miedos más frecuentes. Todo esto se puede observar en el cuadro que se presenta a continuación, en el que aparecen los miedos más frecuentes, su media y la categoría a la que pertenecen, en función del color utilizado en el apartado donde se analiza este instrumento.

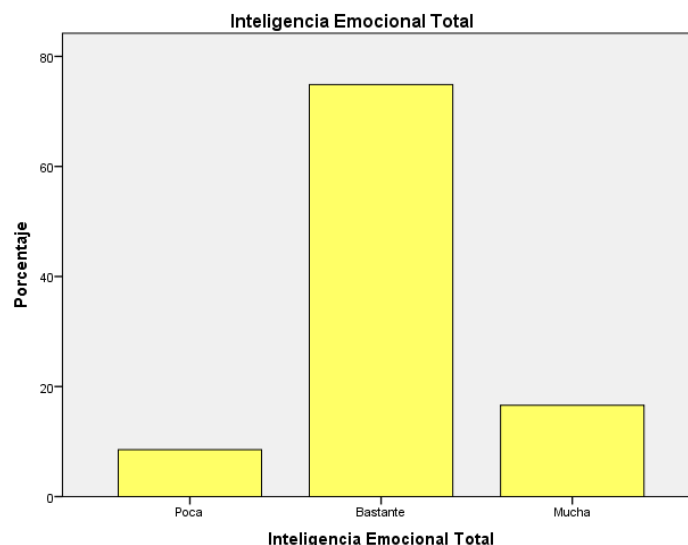
Cuadro 7.3.1.1. Miedos más frecuentes Adulto

Ítem	Miedo	Media
98	La pérdida de seres queridos	2,54
107	Dejar el gas abierto	2,15
113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	2,05
60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,75
101	Herir los sentimientos de otra persona	1,70
16	Fracasar	1,63
84	Pensar que puedo enfermar mentalmente	1,50
5	Las personas muertas	1,49
41	Las armas	1,44
91	Las drogas	1,43
118	Los pensamientos de suicidio	1,43
53	Presenciar operaciones quirúrgicas	1,42
30	Los ruidos inesperados	1,35
108	La incapacidad sexual	1,32
102	Dejar abierta la puerta de la calle	1,29

- **Inteligencia Emocional**

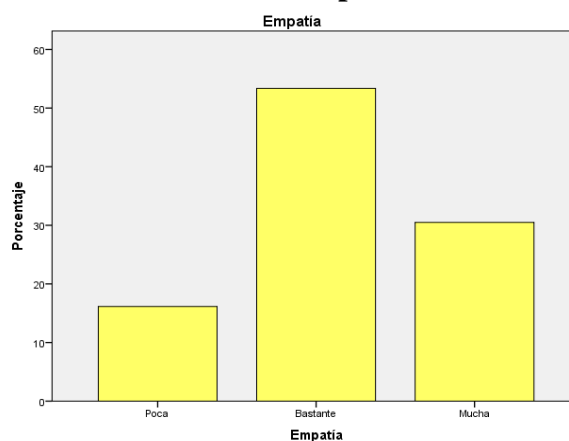
Con respecto al nivel mostrado por la muestra total de alumnos y alumnas adultos, con respecto a las puntuaciones totales de Inteligencia Emocional, se puede observar que ninguno de los encuestados (0%) reflejó niveles muy bajos en esta variable. De manera clara, la opción mayoritaria es la que refleja bastante IE, alcanzada por el 74,9% de la muestra. Posteriormente, la siguiente categoría, por porcentaje, es la que evidencia niveles superiores de IE (mucho), con el 16,6% de la muestra, mientras que el restante 8,5% de la muestra refleja poca IE. Se observan, por tanto niveles más cercanos a puntuaciones altas que a bajas, encontrándose un nivel general “medio-alto”. Algo que resulta fundamental es el hecho de no encontrar ningún individuo con puntuaciones muy bajas en esta variable (muy poca IE). Todo lo que se ha comentado en este párrafo queda reflejado a través de la gráfica que da una visión rápida de esta distribución.

Gráfico 7.3.1.8. Inteligencia Emocional Total Adulto



Se continúa con la primera de las categorías que conforman la IE: la Empatía. Como se puede observar en el gráfico que aparece a continuación de este comentario, la opción de bastante empatía vuelve a ser la que alcanza porcentajes mayores, alcanzándola un 53,4% del total de la muestra. Posteriormente, aparecería la opción de mucha empatía, con un porcentaje de 30,5%, seguido por la de poca, que supone el 16,1%. De nuevo, ninguna de las personas que constituyeron la muestra alcanzó la opción “muy poca”, lo que da una perspectiva de niveles medio altos dentro de esta categoría.

Gráfico 7.3.1.9. Empatía Adulto



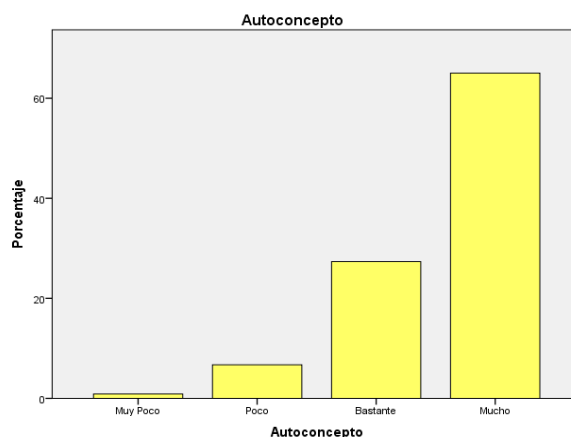
En el caso de la categoría Conocimiento de sí mismos se vuelven a identificar niveles bastante altos, siendo la opción que refleja niveles bastante altos la que alcanza el porcentaje más alto (58,7%), seguido de la que se relaciona con el nivel más alto (27,8%). Después de esta, por porcentaje mayor viene la que refleja “poco” con el 12,1% de la muestra adulta, mientras que sólo el 1,3% de la misma alcanzó la alternativa “muy poco”. Esta situación se observa en el gráfico siguiente:

Gráfico 7.3.1.10. Conocimiento de sí mismos Adulto



En el caso del Autoconcepto, se pueden contemplar los niveles más altos dentro de las categorías que conforman la IE. En esta ocasión, la opción que alcanza una mayor frecuencia es la que refleja los mayores niveles de autoconcepto, con el 65% de la muestra. A esta opción le seguiría la que refleja bastante autoconcepto, con un 27,4% de los adultos que participaron en el trabajo. Posteriormente, el 6,7% refleja “poco”, mientras que tan sólo un 0,9% de la muestra total manifestó puntuaciones que quedaron dentro de muy poco autoconcepto. El gráfico que se presenta a continuación muestra que el número de personas aumenta a medida que nos aproximamos a puntuaciones más altas en la categoría Autoconcepto.

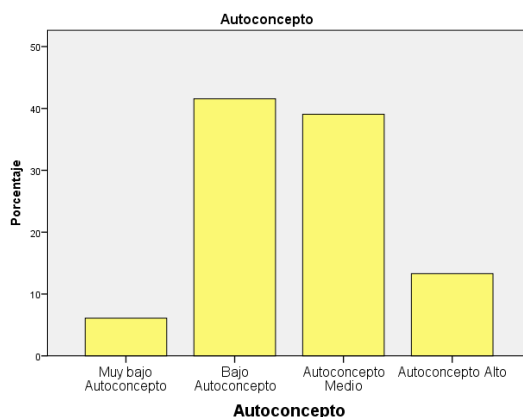
Gráfico 7.3.1.11. Autoconcepto Adulto



En esta ocasión, es el factor de Motivación en el que aparecen las puntuaciones más bajas dentro de la variable IE. Independientemente de esto, los porcentajes más altos se dan dentro de la opción “bastante”, que integra al 50,2% de la muestra. Después aparece la opción “poco”, con el 40,8% de la muestra. Se puede observar que las opciones centrales suponen una gran parte de la muestra (91%). En esta ocasión, las opciones extremas alcanzan porcentajes muy parecidos, siendo ligeramente superiores

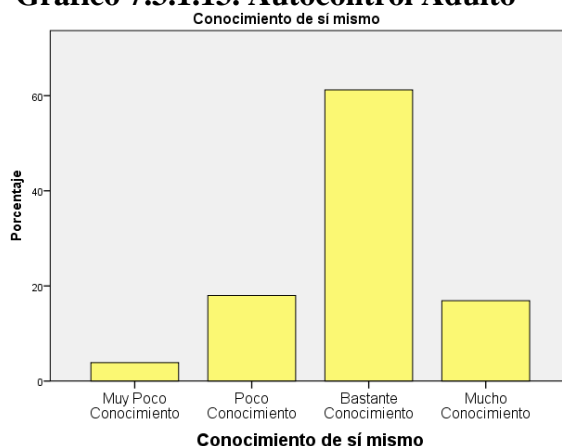
en el caso de las que reflejan niveles inferiores (4,9% frente al 4,1% alcanzado por los que manifiestan los niveles más altos). En este caso, aparecen puntuaciones generales medias, algo que se alcanza sólo e esta categoría. Esta realidad queda indicada en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.3.1.12. Motivación Adulto



Para finalizar con los factores dentro de la variable Inteligencia Emocional, se hace referencia al Autocontrol, como expresión de emociones en su justa medida, adaptada a la situación. En este caso, la opción más alcanzada es la de bastante autocontrol, con un 72,2% de la muestra, seguido por la que manifiesta los niveles superiores (19,3%). La tercera, por porcentaje es la que demuestra poco autocontrol, con porcentajes bajos (8,1%), mientras que para la que refleja muy poco autocontrol es la menos alcanzada, con tan sólo el 0,4% de la muestra. El gráfico refleja esta situación.

Gráfico 7.3.1.13. Autocontrol Adulto



Finalmente, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los factores que integran la IE, se alcanzan los mejores resultados. Así, se puede ver cómo el primero, por éxito es, en este caso, el Autoconcepto (su media es la más elevada, siendo 3,56), seguida por la Empatía (3,14). La tercera, en función de la media más alta, es el Conocimiento de sí mismos (3,13), seguido muy de cerca, por el Autocontrol (con

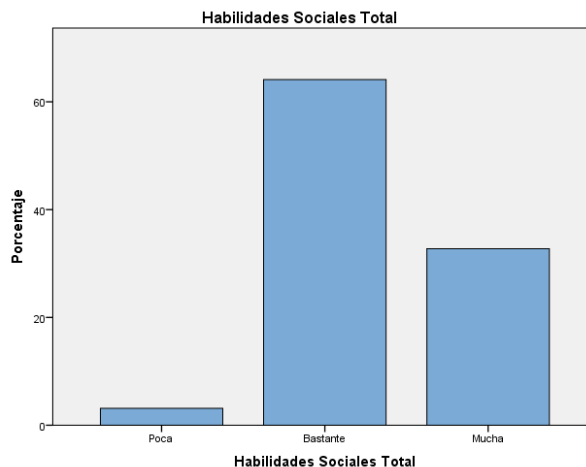
3,10). Finalmente, con la media más baja (2,53) aparece la Motivación. Todo esto se puede contemplar en la tabla que se refleja a continuación:

Tabla 7.3.1.2. Media Factores IE Adulto

	Empatía	Conocimiento de sí mismos	Autoconcepto	Motivación	Autocontrol
Media	3,14	3,13	3,565	2,534	3,1031
N	223	223	223	223	223
Desv. típ.	,669	,662	,6604	,6559	,53114

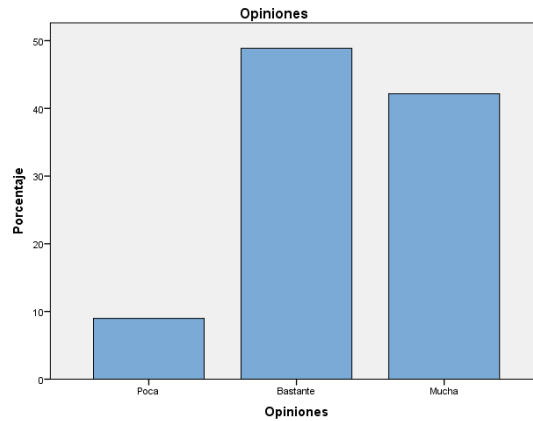
Dentro de la variable Inteligencia Emocional desde el punto de vista teórico, pero independiente en el cuestionario, aparecen las Habilidades Sociales. Con respecto a los niveles totales, ocurre lo mismo que lo comentado en la IE Total: ninguno de los encuestados alcanzó la opción “muy pocas HHSS”. La opción bastante vuelve a ser la más frecuente también en HHSS, con un 64,1%, seguida por la que refleja mucho (32,7%). La opción minoritaria es la que se relaciona con niveles más bajos (que en esta ocasión es poco con el 3,1% de la muestra). Las habilidades sociales reflejan niveles bastante altos como muestra el gráfico que aparece a continuación:

Gráfico 7.3.1.14. Habilidades Sociales Total Adulto



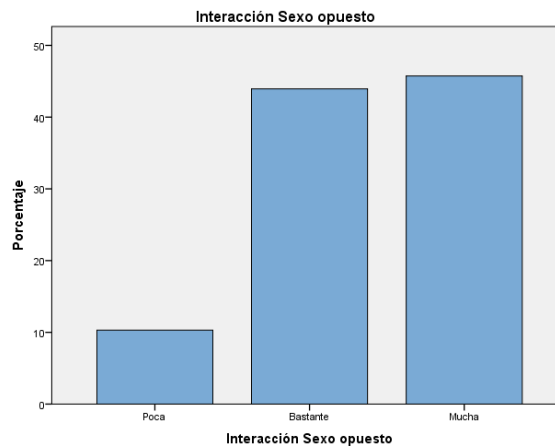
Con respecto a los subfactores que integran la categoría de Habilidades Sociales, se inicia el análisis de la manifestación de Opiniones. En esta categoría, se registran niveles entre bastante y muy altos. La opción bastante (con un 48,9% de la muestra) es la que tiene porcentajes más altos, seguida muy de cerca por la que refleja los niveles más altos (mucho con 42,2%). Por su parte la opción “poco” engloba al 9% de la muestra, mientras que la de muy poco no es alcanzada por ningún individuo (0%). Esto se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.3.1.15. Opiniones Adulto



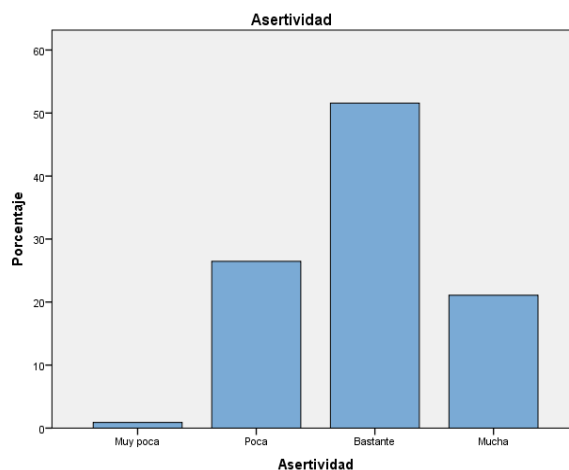
Para la Interacción con personas del Sexo opuesto, se vuelve a repetir una situación similar a la descrita para la primera subcategoría, sólo que en este caso, se acercan más a los valores más altos. Así el porcentaje mayor (45,7%) corresponde a la opción de nivel superior (mucho), seguido de la que refleja bastante (con un 43,9%). La tercera opción por porcentaje es la de poco con el 10,3% de la muestra de adultos. La opción que refleja los niveles más bajos, de nuevo, no cuenta con ningún individuo. Esta realidad queda resumida a través del gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 7.3.1.16. Interacción con personas del Sexo Opuesto Adulto



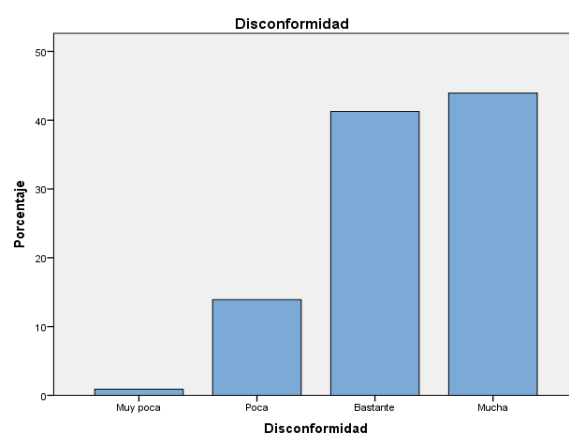
A continuación se muestran los resultados dentro del subfactor Asertividad, donde la opción “bastante” vuelve a ser la más frecuente, con el 51,6%, seguido por la que refleja poca asertividad, con el 26,5%. Después aparece la opción “mucho” con un 21,1%. En esta ocasión, sí hay individuos en la opción “muy poco”, aunque sólo un 0,9%. De esta manera, los porcentajes más bajos se relacionan con el nivel inferior. Esta realidad se refleja a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.3.1.17. Asertividad Adulto



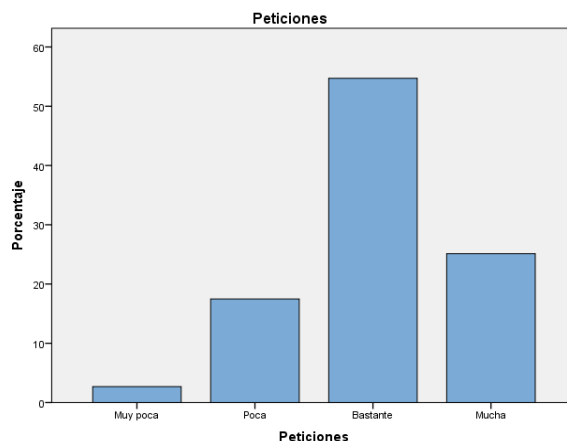
En el ámbito de la manifestación de Disconformidad, se vuelven a establecer similitudes con los casos anteriores. Así el porcentaje mayor (43,9%), se corresponde con la opción que muestra los niveles más altos, seguido por “bastante” (41,3%). La tercera opción por porcentaje es la de “poca” con un 13,9%, mientras que la menos frecuente es también la que manifiesta niveles menores con tan sólo el 0,9%. Así, se puede observar que los porcentajes son mayores a medida que nos acercamos a las puntuaciones más altas. Esta realidad se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.3.1.18. Disconformidad Adulto



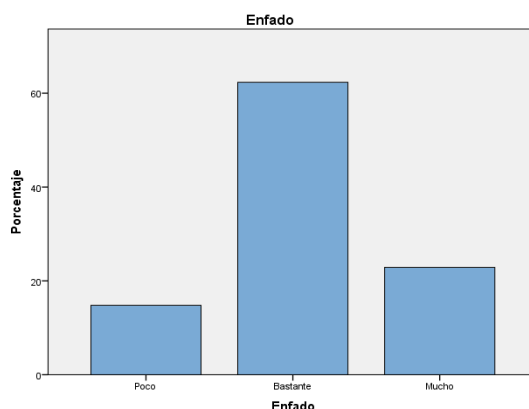
Posteriormente, aparecen los resultados en cuanto a la realización de Peticiones, donde se alcanzan niveles bastante altos, siendo, de nuevo, la opción con porcentajes más altos “bastante” (54,7%), la siguiente es la que refleja los niveles más altos (con un 25,1%). Entre ambas suman el 79,8%. Esto provoca que las opciones con niveles más bajos queden con porcentajes muy bajos (con 17,5% para la opción “poco” y 2,7% para la opción “muy poco”), tal y como se desprende del gráfico que aparece a continuación:

Gráfico 7.3.1.19. Peticiones Adulto



Para finalizar el apartado de las Habilidades se presentan los resultados en la subcategoría expresión de Enfado. Se vuelven a registrar niveles bastante altos y muy altos con los porcentajes más elevados (62,3% y 22,9% respectivamente). Lo contrario ocurre en las opciones más bajas ya que el 14,8% alcanza la opción de muy poca expresión de enfado, mientras que ninguno de los individuos llegó a muy poco. Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.3.1.20. Enfado Adulto



Para concluir este apartado, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los subfactores que integran a las HHSS, se alcanzan los mejores resultados. Así, se puede contemplar que el subfactor en el que aparecen mejores resultados es en la Interacción con personas del Sexo opuesto (3,35), seguida, muy de cerca, por la manifestación de Opiniones (3,33). El siguiente puesto lo ocupa, la Disconformidad (3,28), seguida por la expresión de Enfado (3,08) y la realización de Peticiones (3,02). Los resultados más bajos aparecen en Asertividad (con una media de 2,93). Aun así se observan niveles bastante altos y muy parecidos entre las diferentes categorías, tal y como aparece en la tabla que se presenta a continuación:

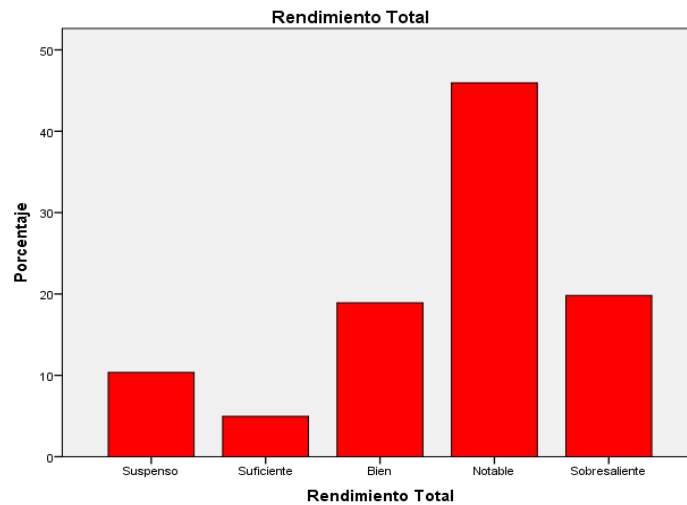
Tabla 7.3.1.3. Media Factores HHSS Adulto

	Opiniones	Interacción Sexo opuesto	Asertividad	Disconformidad	Peticiones	Enfado
Media	3,332	3,35	2,93	3,283	3,022	3,081
N	223	223	223	223	223	223
Desv. típ.	,6347	,661	,713	,7328	,7318	,6098

• **Rendimiento**

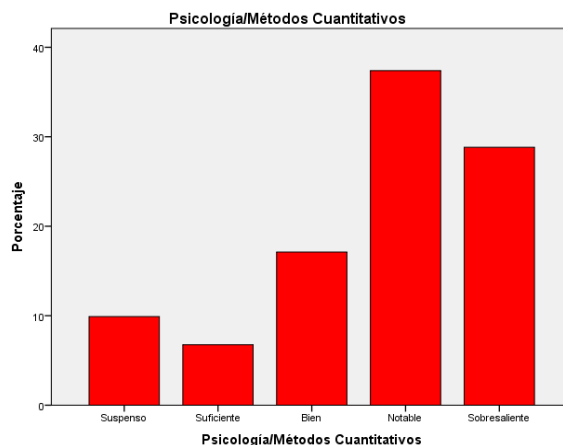
Para concluir este apartado de análisis descriptivo general se hace referencia al Rendimiento, establecido por las calificaciones recibidas por el alumnado universitario. Primero se describe el análisis del Rendimiento General, expresado por la nota media, donde el resultado más habitual (45,9%) es el notable. La siguiente calificación, por porcentaje, es el “sobresaliente” (19,8%). A continuación, muy cerca, aparece la calificación “bien” (18,9%) y después suspenso (con un 10,4%). La calificación con porcentajes más bajos (5%) es el aprobado. Todo ello se resume en el gráfico que se presenta:

Gráfico 7.3.1.21. Media de Rendimiento Total Adulto



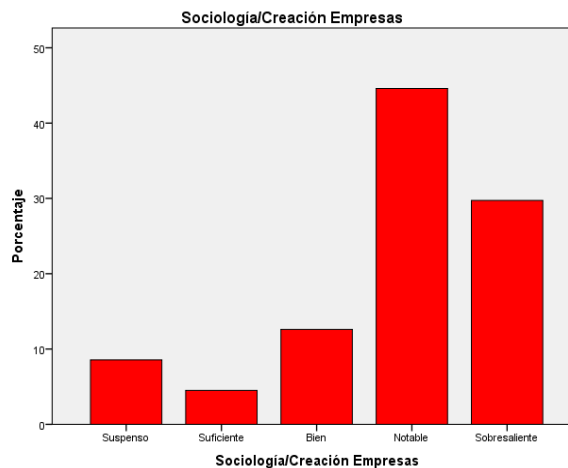
Para el análisis de las materias concretas, se comienza por la Psicología (Métodos Cuantitativos para GADE). Los porcentajes más altos se alcanzan en la calificación notable, con el 37,4%. La segunda opción más frecuente es el sobresaliente con el 28,8% de la muestra universitaria, seguida por el 17,1% para los “bien” y el 9,9% para la calificación suspenso. La calificación menos frecuente, por porcentaje es el aprobado (6,8%). Esta realidad se puede observar en el gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 7.3.1.22. Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos



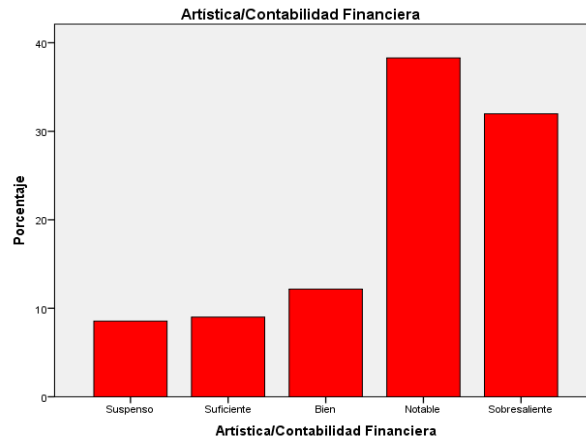
En el caso de la materia de Sociología (Creación de Empresas en GADE), la distribución es muy similar a la descrita anteriormente, ya que el porcentaje de notables vuelve a ser el más elevado (44,6%), seguido de nuevo, del sobresaliente (29,7%). Posteriormente aparecen, por porcentajes más elevados, los “bien” (12,6%), seguidos de los suspensos, con un porcentaje de 8,6%. El aprobado (con un 4,5%) es la calificación menos alcanzada. Por tanto, se puede apreciar gran igualdad a la materia anteriormente comentada. Todo ello se puede observar en el gráfico:

Gráfico 7.3.1.23. Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas



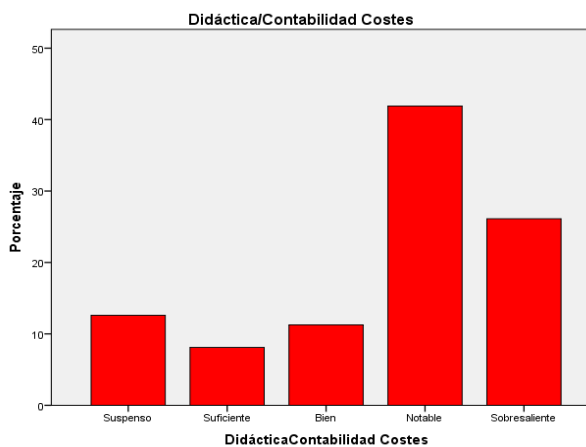
En la materia de educación Artística (Contabilidad Financiera en GADE) el rendimiento parece superior a las dos anteriores. La opción más frecuente vuelve a ser el notable (38,3%), seguido muy de cerca por el sobresaliente (con un 32%). Después de estas dos, la tercera es el bien (12,2%) seguido, por el aprobado (9%). En esta ocasión la calificación menos frecuente es el suspenso, con un 8,6% de la muestra, tal y como se observa en el gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 7.3.1.24. Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera



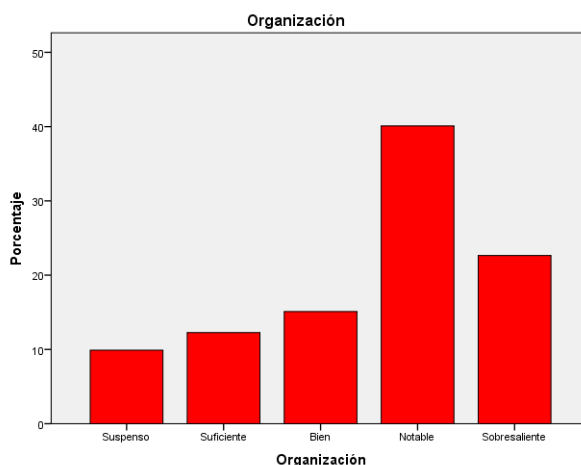
La siguiente materia a comentar es la Didáctica (en GADE Contabilidad de Costes). Se sigue una línea parecida a lo comentado en anteriores materias, donde el notable vuelve a ser la calificación más frecuente, con el 41,9% de la muestra alcanzando esta calificación. La siguiente vuelve a ser el sobresaliente con un porcentaje de 26,1% y posteriormente, la calificación “suspenso” (12,6%). Después aparece el “bien”, con el 11,1% de la muestra. La menos frecuente es el aprobado (8,1%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.3.1.25. Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes



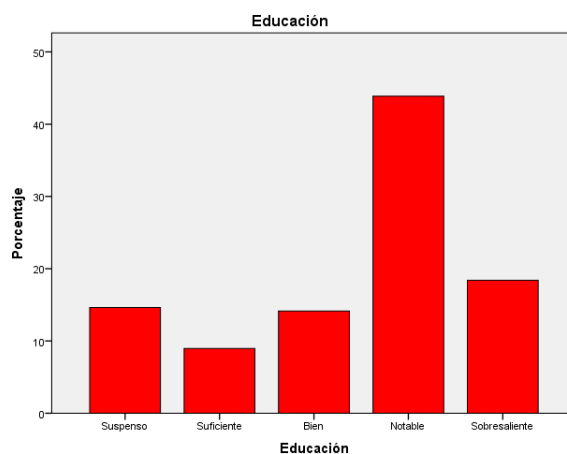
En el caso de la materia de Organización los resultados se mantienen en la misma línea, ya que el porcentaje más alto se alcanza en la calificación “notable” con un 40,1%. El segundo resultado más alcanzado por la muestra (22,6%) es el sobresaliente. Posteriormente, con un porcentaje del 15,1% de la muestra de alumnos y alumnas adultas viene la calificación “bien”, seguido, de cerca por el suficiente (12,3%). La nota menos frecuente, con un porcentaje de 9,9% es el suspenso. Esta realidad se puede seguir, de manera resumida, en el gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 7.3.1.26. Rendimiento en Organización



Para concluir, se comenta el rendimiento en Educación, donde la calificación más alcanzada es el notable (43,9%) seguida del sobresaliente (con 18,4%). Posteriormente aparecería la calificación “suspenso” con porcentajes de 14,6%, seguida de los “bien” (14,2%). La calificación menos frecuente es el aprobado (9%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.3.1.27. Rendimiento en Educación



Para concluir este apartado, de análisis descriptivo general se presentan las medias de cada una de las materias, lo que permite ver como se colocan entre sí en función del mayor o menor rendimiento. Así Sociología/Creación de Empresas es la materia en la que se alcanza la media más elevada (7,28). La siguiente, muy de cerca, son la educación Artística/Contabilidad Financiera (con una media de 7,23) y a continuación la Psicología/Métodos Cuantitativos (7,14). Después aparecerían, en este orden Didáctica/Contabilidad de Costes (6,99) y Organización (6,87). La materia en la que se registran puntuaciones más bajas es Educación (6,71). Por su parte, en todas las materias, la media es de notable. Esto se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 7.3.1.4. Media Materias Adulto

	Psicología/ Métodos Cuantitativos	Sociología/ Creación de Empresas	Artística/ Contabilidad Financiera	Didáctica/ Contabilidad de Costes	Organización	Educación
Media	7,147	7,284	7,236	6,993	6,873	6,716
N	222	222	222	222	212	212
Desv. típ.	1,8980	1,8502	1,8007	1,8931	1,8413	1,8747

7.3.2. Descriptivos Específicos

7.3.2.1. Titulación

- **Miedo**

Si tenemos en cuenta la percepción de la muestra de adultos, con respecto a la variable Miedo, se observa una enorme igualdad entre todas las titulaciones. Las pequeñas diferencias existentes demuestran niveles más altos de miedo en GADE (alcanzando una media de 111,60), que destaca por el mayor porcentaje en la opción de poco miedo (60%) y el menor en muy poco (40%). La siguiente titulación, por nivel de miedo es Educación Social (con una media de 99,56), aunque es el tercero en los niveles de miedo más bajos (45,9% en muy poco y 54,1% en poco). La tercera es la especialidad de Magisterio “Educación Infantil” (con una media de 94,93), seguido por la de Educación Primaria (a pesar de que en esta especialidad es la única en la que se registran puntuaciones en bastante miedo), con una media de 86,27. En cualquier caso, se observa que, en todos los grupos, se registran niveles bajos y muy bajos para los totales de Miedo.

Siguiendo con el primer factor de la variable Miedo, el Miedo a los Animales y a lo Desconocido, considerando la titulación, se pueden contemplar diferencias algo más evidentes, a pesar de la gran similitud entre ellas. En todos los casos, se recogen niveles bajos en esta emoción. Los niveles más altos de este factor aparecen en la titulación GADE (38,10 de media), que destaca por presentar los porcentajes, evidentemente mayores, en la opción de bastante miedo (40%) y el menor en poco (20%). Después de esta titulación vendría la especialidad de Educación Infantil (alcanzando una media de 33,39), que destaca por el segundo mayor porcentaje en la opción de bastante miedo (9,1%) y el primero en poco (59,1%). La tercera sería la Educación Social (30,66) que presenta el tercer porcentaje más alto en bastante (7%), mientras que la que menos nivel

muestra en esta variable para estímulos relacionados con animales y lo desconocido es Educación Primaria (24,99 de media), con los porcentajes mayores en muy poco (56,5%) y los segundos más bajos en muy poco (37,6%). En todas las titulaciones el nivel de miedo para este factor es medio-bajo.

En la categoría de Miedos Médicos, aparece una titulación en la que se registran niveles claramente inferiores de miedo. Se trata de la especialidad de Educación Primaria (con una media de 9,66), ya sus alumnos y alumnas destacan por tener los porcentajes más altos en cuanto a muy poco miedo (74,1% de los pertenecientes a esta titulación) y el segundo más bajo en bastante (3,5%). La siguiente, por nivel más bajo de miedo es GADE (14), donde aparecen los segundos mayores porcentajes en cuanto a muy poco (60%) junto con los más altos en poco (40%). Le sigue, muy de cerca, la titulación Magisterio de Educación Infantil (14,20 de media) en el que aparecen los segundos porcentajes más altos en bastante miedo (4,5%). La que más miedo refleja es la titulación de Educación Social (14,33) en la que destacan los mayores porcentajes en bastante miedo (9,4%) y los segundos más bajos en muy poco (57,6%).

Teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en esta emoción, se puede observar que existe una gran variedad en cuanto a las categorías que registran los miedos más frecuentes, también en función de la Titulación. A pesar de esto, sigue apareciendo una categoría con mayor número de ítems, que de nuevo, es la relacionada con Pensamientos Obsesivos. En la especialidad de Magisterio “Educación Infantil” 4 de estos 10 miedos pertenecen a esta categoría, mientras que dentro de la especialidad de Educación Primaria son 6. Para la titulación de Educación Social, 6 de los 12 (debido a que 3 coincidían con medias idénticas en el último lugar) miedos más frecuentes quedan dentro de esta categoría. Para el Grado en Administración y Dirección de Empresas son también 6 de 11. De todos estos ítems, pertenecientes a la misma categoría, tres coinciden en todos los grupos (relacionados la pérdida de seres queridos –primero en todos los grupos-, dejar el gas abierto y pensar en abusos sexuales). También aparece en todos los grupos el pensamiento de operarse, sin embargo pertenece a la categoría de Miedos Médicos. Fuera de estos 4 ítems no hay otro que coincida en todos los grupos, encontrándose diferencias en muchos de los grupos. Así el ítem de miedo a ratones y ratas aparece sólo en Educación Infantil, los pensamientos de suicidio en Educación Social, mientras que dejar la puerta abierta, hablar en público y no sentir el corazón sólo aparecen en Administración y Dirección de Empresas. Así, se observan más diferencias entre los grupos que en los casos anteriores y también un

predominio no tan claro de una categoría sobre el resto (en este caso es el Miedo ante Pensamientos Obsesivos). A pesar de esta mayor diversidad, los miedos más frecuentes, se relacionan con los pensamientos obsesivos, lo que confirma que los estímulos atemorizantes más frecuentes se relacionan con esta temática, independientemente de la titulación que se esté realizando, aunque no de forma tan clara como en las muestras anteriormente comentadas. Por otro lado, aparentemente, se observan puntuaciones algo superiores entre la muestra perteneciente a la titulación de GADE, ya que las medias son ligeramente más altas. Esto lo demuestran las pequeñas diferencias descritas en el apartado anterior (GADE tiene una media de 111,60, Educación Social 99,56, Infantil 94,92 y Educación Primaria 86,27). Los 10 miedos más comunes para cada uno de los 4 grupos, quedan resumidos en el cuadro que se presenta a continuación, donde se puede observar la ordenación de los mismos, en función de la media alcanzada por cada uno de ellos. Además están separados por factores, considerando los colores utilizados en el apartado del análisis de instrumentos. Concretamente aparecen 4 colores: el verde relacionado con el Miedo ante Pensamientos Obsesivos, el salmón corresponde al Miedo a los Animales y a lo Desconocido, el amarillo a los Miedos Médicos y el morado con el Miedo a la Crítica y la Evaluación Social.

Cuadro 7.3.2.1.1. Miedos más frecuentes por Titulación Adulto

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
TITULACIÓN					
Magisterio Educación Infantil			Magisterio Educación Primaria		
98	La pérdida de seres queridos	2,59	98	La pérdida de seres queridos	2,45
113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	2	107	Dejar el gas abierto	2,08
60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,91	113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	1,96
107	Dejar el gas abierto	1,86	16	Fracasar	1,68
55	Los ratones y ratas	1,75	101	Herir los sentimientos de otra persona	1,64
53	Presenciar operaciones quirúrgicas	1,73	60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,62
5	Las personas muertas	1,72	84	Pensar que puedo enfermar mentalmente	1,41
101	Herir los sentimientos de otra persona	1,68	5	Las personas muertas	1,39
41	Las armas	1,61	118	Los pensamientos de suicidio	1,36
91	Las drogas	1,50	91	Las drogas	1,35

Educación Social				GADE				
98	La pérdida de seres queridos			2,59	98	La pérdida de seres queridos		2,70
107	Dejar el gas abierto			2,34	107	Dejar el gas abierto		2,40
113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí			2,15	119	Pensar que puedo tener un hijo anormal		2,30
101	Herir los sentimientos de otra persona			1,79	5	Las personas muertas		2,20
60	Pensar que quizás tenga que operarme			1,74	113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí		2,10
16	Fracasar			1,63	60	Pensar que quizás tenga que operarme		2,10
84	Pensar que puedo enfermar mentalmente			1,60	84	Pensar que puedo enfermar mentalmente		2,10
118	Los pensamientos de suicidio			1,59	108	La incapacidad sexual		2
108	La incapacidad sexual			1,49	16/69	Fracasar	No sentir a veces latir el corazón	1,80
41/5 3/91	Las armas	Presenciar operaciones quirúrgicas	Las drogas	1,48	102/6	Dejar abierta la puerta de la calle	Hablar en público	1,80

- **IE**

A continuación se pasa a describir el comportamiento de la muestra, en la segunda variable, la Inteligencia Emocional, en función de la titulación que se encuentran cursando. Considerando las puntuaciones totales, los niveles más altos de IE aparecen en GADE (30% alcanzan el nivel máximo y 70% bastante), en el que aparecen los porcentajes más altos de sujetos que llegan al nivel máximo y los terceros más bajos en la opción poca IE. Esto da la media más alta de todas las titulaciones con 132,30. El siguiente, por nivel de IE es el graduado en Magisterio, concretamente la especialidad de Educación Primaria (126,9), en el que aparecen los segundos mayores porcentajes en mucha IE (20%) y el menor en poca (5,9%). En tercer lugar vendría Educación Infantil, con una media prácticamente idéntica (126,90) donde aparecen los porcentajes mayores en poca IE (11,9%) y los terceros mayores en bastante (73,8%). En último lugar aparece el alumnado de Educación Social, con una media de 125,3 y los porcentajes más bajos en mucha IE (12,8%). Se observa bastante igualdad entre los diferentes grupos, todos cercanos a niveles altos de IE

En Autoconcepto vuelven a aparecer pocas diferencias, aunque algo más evidentes que en casos anteriores. Las puntuaciones se vuelven a mover en altos. En

este caso, GADE presentan los niveles mayores (con una meda de 23,54), seguido por la especialidad de Magisterio Educación Primaria (22,54). La primera titulación presenta los porcentajes mayores en cuanto a mucho autoconcepto (80%) mientras que el segundo presenta los segundos (75,3%). Posteriormente aparece Educación Infantil (21,51) y, por último, Educación Social (20,68), que los porcentajes más altos en muy poco autoconcepto (2,3%) y también en poco (9,3%).

A continuación las Habilidades Sociales, donde aparecen niveles altos en todos las titulaciones. Esto es así hasta el punto de que ninguno de los encuestados ha alcanzado la opción de muy pocas HHSS. Por otro lado, en cuanto a la clasificación, por puntuaciones, GADE alcanza las puntuaciones más altas (95,80 de media) en el que aparecen los porcentajes más altos en la alternativa de nivel superior (60%), seguido de Educación Primaria (90,02) con los segundos porcentajes en la opción mucho (37,6%). En tercer lugar aparecería Educación Infantil (88,81 de media), que presenta los porcentajes menores en poco (0%, igual que GADE) y los terceros (57,6%) en bastante. El que tiene niveles menores en HHSS graduado en Educación Social (88,57 de media) con los segundos menores porcentajes en mucho (29,1%) y los segundos mayores en muy pocas HHSS (3,5%). Se contempla una gran igualdad, como en el resto de subfactores.

- **Rendimiento**

Considerando el Rendimiento Global, dentro de la tercera y última de las variables (el Rendimiento), en función de la titulación, se puede decir que el GADE es la titulación en la que se registran resultados superiores (con una media de 7,66) con los porcentajes de sobresalientes más altos (30%) y los más bajos en suspensos (0%). Le sigue la especialidad de Magisterio de Educación Infantil (7,24 de media) con el segundo porcentaje más alto de sobresalientes (23,8%). Después de éste último vendría la especialidad de Educación Primaria (6,98) con más porcentajes para el notable (49,4%) y menos en sobresalientes (14,1%) con respecto al anterior. El último es el alumnado de Educación Social (6,96 media prácticamente idéntica a la anterior), en el que aparece el mayor porcentaje de suspensos (12,9%). Se observa una gran igualdad, también visible en cada una de las materias.

7.3.2.2. Edad

- **Miedo**

Si se considera la disposición de la muestra de universitarios, con respecto a la variable Miedo, se observa una enorme igualdad (que se repiten en cada uno de los factores de miedo) entre todos los grupos de edad. Las pequeñas diferencias existentes demuestran niveles más altos de miedo entre el alumnado de más de 33 años (alcanzando una media de 101), que destaca por el mayor porcentaje en la opción de bastante miedo (7,1%) y el menor en muy poco (42,9%). El siguiente por nivel de miedo es el grupo de 18-21 años (con una media de 96,40), que es el primero en el nivel intermedio (54,7% de la muestra manifiestan poco miedo). El tercero es el de 22-26 (con una media de 90,84) seguido muy de cerca por el de 27-33 (87,06), en el que se registran los mayores porcentajes en la opción “muy poco” (58,8%). En cualquier caso, se observa una gran igualdad entre los diferentes grupos de edad, moviéndose, todos ellos, en niveles bajos en esta variable.

Para terminar con esta primera variable (Miedo), se consideran los ítems que alcanzan mayores medias, teniendo en cuenta los grupos en función de la edad. En esta ocasión, se vuelve a mencionar un ligero predominio por parte de los ítems pertenecientes al factor Miedo a los Pensamientos Obsesivo. En todos los casos, vuelven a aparecer tres ítems que se repiten en todos los grupos (pérdida de familiares, abusos sexuales y dejar el gas abierto), pertenecientes a esta categoría, junto con otro más perteneciente al factor Miedos Médicos (pensar en operaciones) y dos más (fracaso y herir sentimientos) vinculados al factor de Miedo a la Crítica y la Evaluación Social. Todo ello provoca que sean 6 los ítems que coinciden en todos los grupos, algo que indica la prevalencia de los miedos más frecuentes independientemente del grupo en el que nos movamos. También se observa una mayor igualdad entre diferentes categorías, si bien es cierto, que sigue habiendo una predominante, anteriormente mencionada. La segunda categoría para la mayoría de grupos (excepto en el de mayor edad) es la relacionada con la Crítica y la Evaluación Social, seguido de los Miedos a los Animales y a lo Desconocido. Finalmente están los Miedos Médicos (cuyo único ítem se repite en todos los grupos). De esta manera, se observa cierta igualdad en los tipos de Miedos, aunque no un dominio tan evidente en las categorías como el descrito con las muestras infantil y adolescente. Tampoco se describen diferencias importantes en cuanto a la intensidad de los miedos (ni dentro de la categoría en la que se encuentran más miedos,

ni en las demás, ni tampoco en el total), si bien es cierto que aparece una puntuación ligeramente superior en el grupo de mayor edad. Esto lo demuestran las pequeñas diferencias descritas en el apartado anterior (el grupo de más de 33 años tiene una media de 101,86, el de entre 27 y 33 87,06, el de 22 a 26 90,84 y el de 18 a 21 96,4). Los 10 miedos más comunes para cada uno de los 4 grupos, aparecen resumidos en el cuadro que se presenta a continuación. Aquí se puede ver una clasificación de los mismos, junto con la media de cada uno de ellos. Además están separados por factores. Para ello, se han empleado los colores utilizados en el apartado del análisis de instrumentos. De esta manera se marcan cuatro de los seis factores de miedo. Así pues, el salmón corresponde al Miedo a los Animales y a lo Desconocido, el verde corresponde al 4º factor (Miedo a los Pensamientos Obsesivos), el morado a los Miedos a la Crítica y el amarillo a los Miedos Médicos.

Cuadro 7.3.2.2.1. Miedos más frecuentes por Edad Adulto

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
EDAD					
18-21			22-26		
98	La pérdida de seres queridos	2,46	98	La pérdida de seres queridos	2,64
107	Dejar el gas abierto	2,12	107	Dejar el gas abierto	2,13
113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	2,06	113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	2,03
60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,91	101	Herir los sentimientos de otra persona	1,75
101	Herir los sentimientos de otra persona	1,69	16	Fracasar	1,64
84	Pensar que puedo enfermar mentalmente	1,63	41	Las armas	1,57
16	Fracasar	1,61	60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,53
5	Las personas muertas	1,56	84	Pensar que puedo enfermar mentalmente	1,46
53	Presenciar operaciones quirúrgicas	1,48	5	Las personas muertas	1,46
91	Las drogas	1,43	118	Los pensamientos de suicidio	1,45
27-33			+ 33		
98	La pérdida de seres queridos	2,47	98	La pérdida de seres queridos	2,79
107	Dejar el gas abierto	2,41	113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	2,36
113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	1,82	107	Dejar el gas abierto	2,21
60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,53	91	Las drogas	2,07

101	Herir los sentimientos de otra persona	1,53	16	Fracasar		1,86
30	Los ruidos inesperados	1,47	60	Pensar que quizás tenga que operarme		1,86
16	Fracasar	1,47	41	Las armas		1,79
119	Pensar que puedo tener un hijo anormal	1,41	55	Los ratones y ratas		1,71
118	Los pensamientos de suicidio	1,35	101/ 97	Herir los sentimientos de otra persona	Que otros me dominen	1,57
91	Las drogas	1,29	102/ 108	Dejar abierta la puerta de la calle	La incapacidad sexual	1,57

- **IE**

A continuación se pasa a describir el comportamiento de la muestra, en la segunda variable, la Inteligencia Emocional, en función de su la variable Edad. Considerando las puntuaciones totales, los niveles más altos de IE aparecen en el grupo de entre 22 a 26 años (21,1% alcanzan el nivel máximo y 5,3% poca IE), en el que aparecen los terceros porcentajes más altos de sujetos que llegan al nivel máximo y también los más bajos en la opción poca IE. Esto da la media más alta de todos los grupos con 130,23. El siguiente, por nivel de IE es el de 27-33 (125,38), en el que aparecen los mayores porcentajes en mucha IE (23,5%), aunque también en poca (11,8%). En tercer lugar vendría el grupo de más de 33 años (con una media muy similar, de 125,35) donde aparecen los terceros porcentajes menores en bastante IE (71,4%) y los segundos mayores en mucho (21,4%). El último sería el de 18 a 21 años, con una media de 124,33 y los niveles menores en poco (12,1%). Se observa bastante igualdad entre los diferentes grupos, todos cercanos a niveles altos de IE.

A continuación las Habilidades Sociales, donde aparecen niveles altos en todos los grupos. Esto es así hasta el punto de que ninguno de los encuestados ha alcanzado la opción de muy pocas HHSS. Por otro lado, en cuanto a la clasificación, por puntuaciones, el grupo de entre 27-33 años es el que más nivel alcanza (95,93 de media) en el que aparecen los porcentajes más altos en la alternativa de nivel superior (58,8%), seguido del de 22-26 años (90,09) con los segundos porcentajes en la opción mucho (32,9%). En tercer lugar aparecería el de 18 a 21 años (88,40 de media), que presenta los porcentajes menores en poca (4,3%) y los más bajos en mucha (28,4%), aunque los primeros más altos en bastante (67,2%). El que tiene niveles menores en HHSS es el de mayor edad (88 de media).

Se finaliza este apartado contemplando los resultados encontrados en la categoría de expresión de Enfado, donde se ven algunas diferencias más pronunciadas. El grupo de 27 a 33 años vuelve a obtener los mejores resultados (12,35) con los mayores porcentajes en mucho (47,1%), seguido por el de más de 33 años (11,43 de media) que alcanza los segundos porcentajes para la opción mucho (35,7%). En tercer lugar, aparece el alumnado entre 22-26 con el mayor porcentaje en poco (17,1%), ligeramente superior al último (el grupo entre 18 y 21 años tiene una media de 10,76), donde aparecen los menores porcentajes en mucho (19%).

- **Rendimiento**

Considerando el Rendimiento Global, dentro de la tercera y última de las variables (el Rendimiento), en función de la variable Edad, se puede decir que el grupo de entre 22 y 26 años registra los resultados superiores (con una media de 7,37) con los porcentajes de sobresalientes más altos (27,6%) y los más bajos en suspensos (3,9%). Le sigue el grupo de entre 27 y 33 años (6,97 de media) con el porcentaje más alto de notables (52,9%). Después de éste grupo vendría el de 18-21 (6,87) con menos porcentajes para el notable (47%) y el sobresaliente (15,7%) con respecto al anterior. El último es el de mayor edad (6,86, una media prácticamente idéntica a la anterior), en el que aparece el mayor porcentaje de suspensos (21,4%). Se puede observar una enorme igualdad, que también se “extiende” a cada una de las materias.

7.3.2.3. Curso

- **Miedo**

Se inicia la descripción de los resultados de la muestra de alumnos adultos, en función del curso, con la variable Miedo, concretamente, respecto al Total del mismo. En este caso, las diferencias no resultan relevantes, dado que destacan, sobre todo, las similitudes. El grupo en el que se registran los mayores niveles de miedo es en el de los alumnos del primer curso (con una media de 96,31). Así este grupo es en el que se registra el menor porcentaje de poco miedo (50,7%), aunque también en muy poco (49,3%). El siguiente curso, por nivel de miedo, es 3º (93,80 de media), primeros en la opción de bastante miedo (con un 51,7%). Finalmente aparece el 2º curso (92,87) donde se registran los niveles menores, a pesar de que se registran los mayores porcentajes en bastante (1%). En este sentido, las diferencias no son muy evidentes y todos los cursos

se mueven en niveles bajos, una realidad que sigue apareciendo en cada uno de los factores.

En relación a los estímulos que generan mayores niveles en esta emoción, se puede ver como el factor Miedo ante Pensamientos Obsesivos es el que mayor número de ítems incorpora en todos los grupos. Por otro lado, se observa bastante igualdad éstos, ya que entre los 10 miedos más comunes (ítems con las 10 medias más elevadas), 7 se repiten en los tres cursos (1º, 2º y 3º año de carrera). De estos 7, 4 pertenecen a la categoría predominante y están relacionados con miedos por pensamientos de enfermedad mental, abusos sexuales, dejar el gas abierto o la pérdida de seres queridos. Dos más corresponden con el factor Miedo a la Crítica y la Evaluación Social (relacionados con el fracaso y herir sentimientos), mientras que sólo 1 corresponde a la categoría de Miedo a los Animales y a lo Desconocido. En todos los grupos se cumple que, al menos 5 ítems con las medias más altas, pertenecen a esta categoría, lo que la establece como la primera en cuanto a miedos más frecuentes. A pesar de esto, aparecen otras categorías. En todos los grupos, aparecen ítems relacionados con la categoría de Miedo a la Crítica y la Evaluación Social (2) y también la de Miedo a los Animales y lo Desconocido (relacionados con las personas muertas, las armas, la incapacidad sexual o presenciar operaciones). Finalmente, dentro de los Miedos Médicos, aparece un ítem en los dos primeros cursos (pensar en operaciones quirúrgicas). A pesar de estas pequeñas diferencias entre los distintos grupos, se observa una más similitud, ya que en todos el factor predominante es el mismo, y se repiten bastantes ítems (es cierto que no existe tanta igualdad como en el caso de las muestras adolescente e infantil). Tampoco se describen diferencias importantes en cuanto a la intensidad de los miedos (dentro de las categorías, ni tampoco en el total). Esto lo demuestran las pequeñas diferencias descritas en el apartado anterior (1º tiene una media de 96,31, 2º 92,87 y 3º 93,80). Los 10 miedos más comunes para cada uno de los 3 grupos, quedan resumidos en el cuadro que se presenta a continuación, apareciendo una clasificación de los mismos, junto con la media de cada uno de ellos. Además están separados por factores, considerando los colores utilizados en el apartado del análisis de instrumentos.

Cuadro 7.3.2.3.1. Miedos más frecuentes por Curso Adulto

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
CURSO					
1º			2º		
98	La pérdida de seres queridos	2,59	98	La pérdida de seres queridos	2,52

107	Dejar el gas abierto	2,18	107	Dejar el gas abierto	2,10	
113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	2,10	113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	2,06	
101	Herir los sentimientos de otra persona	1,84	60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,77	
16	Fracasar	1,78	101	Herir los sentimientos de otra persona	1,62	
60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,68	16	Fracasar	1,62	
118	Los pensamientos de suicidio	1,62	5	Las personas muertas	1,61	
84	Pensar que puedo enfermar mentalmente	1,59	53	Presenciar operaciones quirúrgicas	1,52	
91	Las drogas	1,56	84	Pensar que puedo enfermar mentalmente	1,47	
41	Las armas	1,46	41/91	Las armas	Las drogas	1,45
3º						
98	La pérdida de seres queridos				2,53	
107	Dejar el gas abierto				2,20	
113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí				1,97	
101	Herir los sentimientos de otra persona				1,68	
16	Fracasar				1,47	
118	Los pensamientos de suicidio				1,47	
84	Pensar que puedo enfermar mentalmente				1,45	
41	Las armas				1,42	
108	La incapacidad sexual				1,40	
102	Dejar abierta la puerta de la calle				1,38	

- **IE**

La segunda variable, la Inteligencia Emocional, es la siguiente que se va a analizar, comenzando por el Total. En este sentido, tampoco se observan diferencias importantes en función del curso en IE total. A pesar de ello, las pequeñas diferencias hacen que en el curso más avanzado se registren los resultados más altos (127,98), encontrándose los mayores porcentajes en cuanto a bastante IE (78,3%) y los menores en poca (5%). Le sigue el 2º curso, (con una media cercana de 127,52) en el que aparecen los porcentajes más altos en mucha IE (20%) y los segundos menores en poca IE (8,4%). Finalmente, con las puntuaciones más bajas aparecen los de 1º (con una media de 123,71), últimos en la opción mucha IE (11,8%) y con los más altos en poca (11,8%). En todos los casos, las puntuaciones se aproximan a niveles medio-altos.

Continuando con las HHSS Totales, se puede afirmar que existe una gran igualdad, como en los casos anteriores. A pesar de ello se observa que este tipo de habilidades aumenta a medida que ascendemos en el curso. 3° es en el que aparece la media más alta (91,33), con el mayor porcentaje en mucho (38,3%), seguido del 2° curso, con los segundos porcentajes más altos en mucho (34,7%) y una media de 90,04. El nivel más bajo aparece en 1° (87,10) con los porcentajes más bajos en mucho (25%) y los más altos en poco (5,9%). Las diferencias son, por tanto, mínimas.

Para poner fin a la variable IE y al factor HHSS, se analiza el comportamiento de la muestra en el subcategoría expresión de Enfado, en la que se ven ciertas diferencias entre los grupos, a pesar de que se reincide en la igualdad patente a lo largo del comentario sobre las habilidades sociales. Por su parte, la mayor media (11,33), con los porcentajes más elevados para la opción “muchacha” (29,5%) es para el 2° curso. Después estaría el 3° (10,98) curso, con los segundos porcentajes en mucha (23,3%) y también en poca (15%). 1° curso es el que refleja puntuaciones menores (10,35 de media), con los porcentajes más altos en poca (20,6%) y los menores en mucha expresión de enfado (13,2%).

- **Rendimiento**

Considerando la variable Rendimiento, se inicia la descripción del comportamiento de la muestra de alumnos y alumnas universitarios en función de la variable sociodemográfica Curso. El curso con la media más alta es 3° (7,3) con el mayor porcentaje en sobresalientes (27,1%) y el menor en suficientes (1,7%). A continuación aparece 1° (con una media de 7,04) que tiene menor porcentaje de sobresalientes (19,1%), aunque también en suspensos (7,4%). El último, con el rendimiento más bajo sería el 2° curso (6,9) con los porcentajes más bajos en sobresalientes (15,8%) y los más altos en suspensos (12,6%). Se ve una gran igualdad en el Rendimiento Total.

Con respecto al Rendimiento en Psicología (Métodos Cuantitativos en GADE), se observan diferencias más evidentes. El curso con la media más alta es 1° (7,46) con el mayor porcentaje de notables (39,7%) y el menor en suspensos (5,9%). 3° presenta una media muy similar (7,39) y los porcentajes más altos en sobresalientes (39%), pero los menores porcentajes en notables (32,2%). El 2° curso (con una media de 6,76) ocupa el último lugar, con los porcentajes más altos en suspensos (12,6%) y más bajos en sobresalientes (18,9%).

7.3.2.4. Sexo

- **Miedo**

Considerando la variable Miedo, en función del sexo, se puede ver que las mujeres tienen un nivel más alto de miedo que los varones. De esta manera, con respecto a las puntuaciones que reflejan el Total de miedo, los resultados reflejan que las mujeres manifiestan porcentajes más elevados en cuanto a las opciones que reflejan un nivel más alto de miedo (0,6% tienen bastante miedo y un 57,9% tienen poco), en comparación con los varones (0% bastante miedo total y 30,2% poco miedo total). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más bajos de miedo, donde los varones superan en porcentaje a las mujeres (69,8% por 41,5% reflejan muy poco). De esto se deduce que las mujeres manifiestan niveles claramente más altos de miedo que los varones, tal y como reflejan las medias de miedo de ambos (74,55 los hombres y 100,22 las mujeres).

Para el factor de Miedo a los Animales y a lo Desconocido, se vuelve a contemplar, que las mujeres tienen un nivel más alto de miedo, reflejando los porcentajes superiores en las opciones bastante (10,5%) y poco (52,9%). Por su parte, los varones las superan en porcentajes de muy poco (71,7% frente al 36,6%). La diferencia en los miedos provocados por este tipo de estímulos es totalmente evidente entre varones y mujeres, algo que queda confirmado por las medias que reflejan ambos. Así las chicas alcanzan una media de 32,32 mientras que los varones llegan a 19,85.

Para el factor de Miedo a la Crítica y la Evaluación Social, se vuelve a contemplar, que las mujeres tienen un nivel más alto de miedo, reflejando los porcentajes superiores en la opción bastante (13,4%) y poco (47,7%). Por su parte, los varones las superan en porcentajes de muy poco (50,9% frente a 39%). La diferencia en los miedos provocados por este tipo de estímulos vuelve a reflejar niveles superiores para el sexo femenino, lo que queda confirmado por las medias que reflejan ambos (las mujeres 22,01 y los varones 18,28).

El siguiente factor son los Miedos provocados por estímulos relacionados con la salud y los Médicos. En este sentido, se repite lo que se ha comentado en apartados anteriores: las personas de sexo femenino manifiestan niveles más altos de miedo. Así, los porcentajes de las mujeres son superiores en la opción que refleja un nivel más alto de miedo (6,4% en las mujeres frente al 3,8% en los varones alcanzan la alternativa de bastante miedo). Ocurre lo mismo en el caso de la opción “poco”, donde las mujeres

vuelven a superar a los varones (17% frente al 34,5%). En la opción de muy poco miedo ocurre lo contrario (79,2% de los varones por el 59,1% de las mujeres). Las medias de ambos grupos son una prueba clara de estas diferencias: 13,52 las mujeres y 9,28 los varones.

Para el Miedo ante Pensamientos Obsesivos, se ha de destacar un nivel algo superior a lo comentado en la mayoría de los factores. En esta ocasión, la media de las mujeres (20,62) vuelve a ser superior a la alcanzada por los varones (17,11). Esto se puede ver desde la perspectiva de los porcentajes, teniendo las mujeres superiores porcentajes en la opción bastante miedo (12,8% en las mujeres frente al 3,8% en los varones) y poco (65,7% en las pertenecientes al sexo femenino por 54,7% en los pertenecientes al sexo masculino). Por su parte, los varones, las superan en porcentajes de muy poco miedo (41,5% frente a 21,5%). Todo esto provoca que las personas de sexo femenino manifiesten niveles superiores.

Con respecto a los datos obtenidos, en lo referente a los 10 miedos más comunes (se han empleado las medias de cada uno de los ítems de miedo, seleccionando las 10 más altas), en función del Sexo, se han encontrado bastantes semejanzas entre ambos grupos (alumnos y alumnas). De estos 10 ítems con la media más alta, 7 coinciden en ambas poblaciones. De ellos, 4 corresponde a la categoría que más ítems registra en los dos grupos (Miedo a los Pensamientos Obsesivos). 2 ítems más (miedo a fracasar y miedo a herir los sentimientos de los demás) están relacionados con la Crítica y la Evaluación Social. Finalmente, el último ítem pertenece a la categoría de Miedos Médicos. Al margen de estos 7 ítems, comunes entre ambas poblaciones, aparecen otros 3 que no coinciden. En el caso de las mujeres (presenciar operaciones quirúrgicas, las armas y las personas muertas) pertenecen a la categoría Miedo a los Animales y a lo Desconocido. En los varones (despedir un olor desagradable, la incapacidad sexual y mirar abajo desde edificios altos) corresponden a los Miedos a los Animales y a lo Desconocido (2) y al Miedo a la Crítica y la Evaluación Social. En ambos casos, la categoría con más ítems es la relacionada con los pensamientos obsesivos (con 4 ítems en ambos grupos). Sin embargo, el segundo factor con mayor número de ítems varía en ambos grupos. Así, mientras entre las chicas es el Miedo a los Animales y lo Desconocido, en los varones es el Miedo a la Crítica y la Evaluación. A pesar de esto, las diferencias no son muy evidentes y se puede decir que no aparecen diferencias en cuanto al tipo de estímulos que producen mayores niveles en esta emoción, perteneciendo. Por su parte, tal y como se ha comentado a lo largo del apartado de

Miedo, en función de la variable Sexo, existen diferencias evidentes entre chicos y chicas, en lo que a intensidad de miedo se refiere, tanto a nivel general (74,25 los hombres y 100,22 las mujeres) como también en la categoría predominante (17,11 los varones y 20,62 las mujeres). Lo que se ha comentado, con respecto a los 10 miedos más comunes, queda recogido en el cuadro que aparece a continuación, donde se presentan ordenados estos miedos, con su media correspondiente, así como separados por factor, en función del color utilizado en el apartado del análisis de instrumentos para marcar cada uno de los seis factores de miedo.

Cuadro 7.3.2.4.1. Miedos más frecuentes por Sexo Adulto

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
SEXO					
MUJERES			VARONES		
98	La pérdida de seres queridos	2,57	98	La pérdida de seres queridos	2,45
113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	2,28	107	Dejar el gas abierto	2
107	Dejar el gas abierto	2,20	101	Herir los sentimientos de otra persona	1,55
60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,82	60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,51
101	Herir los sentimientos de otra persona	1,75	108	La incapacidad sexual	1,49
16	Fracasar	1,69	16	Fracasar	1,43
5	Las personas muertas	1,60	92	Despedir un olor desagradable	1,40
84	Pensar que puedo enfermar mentalmente	1,58	113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	1,28
41	Las armas	1,55	84	Pensar que puedo enfermar mentalmente	1,25
53	Presenciar operaciones quirúrgicas	1,54	19	Mirar abajo desde edificios altos	1,21

- **IE**

Considerando la siguiente variable, la Inteligencia Emocional, se inicia el análisis haciendo referencia al Total. En este caso, las diferencias encontradas no son tan evidentes como en el caso de la variable Miedo, si bien es cierto, que los varones presentan porcentajes menores en la alternativa “mucho IE” (13,2% de los varones y 17,6% de las mujeres) y mayores en poca IE (15,1% de los varones y 6,5% en las mujeres). Esto se manifiesta en las medias, teniendo las personas del sexo femenino (127,88) puntuaciones superiores a los varones (122,01).

Para el primer factor que integra la Inteligencia Emocional (Empatía), las diferencias vuelven a ser favorables a las mujeres (con una media de 48,76 que supera la de los varones, que es 44,97). Esto se puede contemplar a través de los diferentes

porcentajes: en los varones (24,5% poco, 47,2% bastante y 28,3% mucho) se observan porcentajes más altos, en las opciones que se relacionan con un menor dominio de esta habilidad emocional, que en el caso de las chicas (13,5% poco, 55,3% bastante y 31,2% mucho). De esta manera, se puede decir que las mujeres presentan mayores puntuaciones en Empatía que los hombres.

En lo referente al factor de Autocontrol, las medias vuelven a ser favorables a las mujeres (15,50) que superan a los varones (con una media de 14,30). Estas diferencias se reflejan en sus porcentajes, donde los varones presentan más porcentajes en poco (13,2%), pero también en bastante (77,4%) que las mujeres (6,5% en poco y 70,6% en bastante). Por su parte, las chicas presentan mayores porcentajes en cuanto a muy poco autocontrol (0% en varones y 0,6% en mujeres) pero también en mucho (22,4% las mujeres frente al 9,4% en los varones). Por tanto, las integrantes de la muestra femenina tienen un nivel algo superior.

Con respecto a las Habilidades Sociales, se puede ver algo diferente a lo mencionado en la categoría anterior, puesto que en esta ocasión son los varones los que tienen un nivel ligeramente superior, tal y como reflejan las medias de ambos (91,08 es la media de los varones y 89 la de las chicas). Así, los varones presentan mayores porcentajes en la alternativa “mucho” (el 37,7% de los varones alcanzan esta alternativa) y menos en cuanto a pocas habilidades sociales (1,9%) que las mujeres (31,2% mucho y 3,5% poco). Se puede observar una gran igualdad, que también aparece en las subcategorías de las HHSS.

- **Rendimiento**

Si se tiene en cuenta el Rendimiento Global, en función del sexo, se puede comprobar que las mujeres tienen un nivel algo superior a los varones. Así las primeras alcanzan una media de 7,16, mientras que los segundos sólo llegan hasta 6,68. De esta manera, los porcentajes son superiores para las mujeres en sobresalientes (21,2% frente a 15,4%) y notables (48,8% en mujeres por 36,9% en varones). Por su lado, los varones tienen porcentajes más altos en suspensos (17,3% en varones y 8,2% en mujeres). Se observa, por tanto, que las mujeres son algo superiores a los varones en cuanto a la nota global.

En el caso de la asignatura de Didáctica (Contabilidad de Costes en GADE) siguen siendo las mujeres las que presentan mejores registros (con una media de 7,16) que los varones (con una media de 6,44). Así, aventajan a los hombres en sobresalientes (36,5%

frente al 43,5%) y sobresalientes (21,2% de los varones por el 27,6% de las mujeres), teniendo porcentajes más bajos en cuanto a suspensos (21,2% en varones y 10% en mujeres). Se observan mayores diferencias que las comentadas anteriormente.

En el caso de la materia de Organización, ocurre lo mismo que se ha comentado anteriormente: las mujeres vuelven a reflejar resultados superiores, ya que los varones tienen menores porcentajes en sobresalientes (23,5% las mujeres y 20% las mujeres), también los presentan en cuanto a notables (30% en varones frente al 43,2% en mujeres). Por otra parte, tienen niveles más altos de suspensos (16% los varones y 8% las mujeres). Las medias que confirman esto son de 6,33 en varones y 7,03 en mujeres.

7.3.2.5. Cultura/Religión

- **Miedo**

Considerando la disposición de la muestra de alumnado universitario, con respecto a la variable Miedo, en función de la cultura/religión, se inicia el análisis con las puntuaciones totales. En este caso, los resultados reflejan una enorme igualdad, algo totalmente visible si se consideran las medias (la media de los cristianos es 94,12 mientras que los musulmanes alcanzan 94,22) que difieren tan sólo en una décima. Esta gran igualdad se ve reforzada a través de los porcentajes, en los que los musulmanes superan, por poco, en la alternativa que refleja un nivel más alto de miedo (1,7% de los musulmanes reflejan bastante miedo), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (0%). Sin embargo son los pertenecientes a la cultura cristiana los que superan a los musulmanes en la opción muy poco miedo (46,7% por 48,8%). Esto muestra que se debe considerar, sobre todo, la gran igualdad existente entre los dos grupos culturales.

Para terminar con la variable Miedo, se hace referencia al Miedo al Sexo, categoría en la que se registran las diferencias más importantes entre ambos grupos culturales. De esta manera, los musulmanes tienen medias más altas (6,11) que los cristianos (3,12). Por ello se advierten porcentajes más altos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de miedo (1,6% de los musulmanes reflejan bastante miedo por un 0,6% entre los cristianos), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de miedo ante este tipo de estímulos, donde los cristianos superan ampliamente, en porcentaje a los musulmanes (91,5% en cristianos por 62,3% en musulmanes reflejan muy poco miedo).

En lo referente a los 10 miedos más comunes (considerando las 10 medias de los ítems de miedo más elevadas), en función de la variable Cultura/Religión, vuelven a aparecer principalmente igualdades entre ambos grupos culturales (alumnado de cultura islámica y alumnado de cultura cristiana). Entre estos 10 ítems con la media más alta, 7 (relacionados con aspectos relativos a la pérdida de familiares, dejar el gas abierto, enfermedades mentales, abusos sexuales, pensar en operaciones quirúrgicas, herir los sentimientos de los demás y fracasar) coinciden en los dos grupos. Por otro lado, la categoría con mayor número de ítems (5) es la relacionada con los Pensamientos Obsesivos. De estos 5 ítems se repiten 4 en ambos grupos. La segunda posición la comparten el Miedo a los Animales y lo Desconocido (no coinciden ninguno, siendo en el caso de los musulmanes presenciar operaciones y las ratas y ratones y para los cristianos las personas muertas y las armas) y la Crítica y la Evaluación Social (coinciden ambos grupos). Por otra parte, el último ítem que coincide en ambos grupos es el relacionado con los Miedos Médicos (pensar en operaciones). Algo significativo que supone una diferencia entre ambos grupos es la presencia de un ítem que aparece exclusivamente en el grupo de musulmanes, relativo al castigo por parte de Dios. Esto da una perspectiva clara del mayor arraigo de esta temática dentro de la cultura musulmana. Aparte de estas pequeñas diferencias (algunas de las cuales son tremendamente indicativas de las diferencias culturales) no se describen distinciones importantes en cuanto a la intensidad de los miedos, ni en los totales (94,12 los cristianos y 94,22 los musulmanes), ni en la categoría en la que se encuentran la gran mayoría de los analizados (Miedo a los Pensamientos Obsesivos, donde las medias son 20,2 en los cristianos y 18,72 en musulmanes). Sin embargo, sí aparecen diferencias evidentes en la categoría Miedo al Sexo, donde los musulmanes evidencian más miedo (los cristianos tienen una media de 3,12 y los musulmanes 6,11). Los 10 miedos más comunes, quedan resumidos en el cuadro que aparece a continuación, donde se refleja una clasificación de los mismos. Esta clasificación se acompaña de la media de cada uno de ellos, organizados por factores.

Cuadro 7.3.2.5.1. Miedos más frecuentes por Cultura Adulto

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
CULTURA/RELIGIÓN					
MUSULMANES			CRISTIANOS		
98	La pérdida de seres queridos	2,41	98	La pérdida de seres queridos	2,59
107	Dejar el gas abierto	2,13	107	Dejar el gas abierto	2,16

113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	1,80	113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	2,14	
60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,79	101	Herir los sentimientos de otra persona	1,76	
95	Que Dios me castigue	1,72	60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,73	
101	Herir los sentimientos de otra persona	1,56	16	Fracasar	1,70	
53	Presenciar operaciones quirúrgicas	1,49	5	Las personas muertas	1,54	
55	Los ratones y ratas	1,49	84	Pensar que puedo enfermar mentalmente	1,51	
84	Pensar que puedo enfermar mentalmente	1,49	41	Las armas	1,49	
16/91	Fracasar	Las drogas	1,43	118	Los pensamientos de suicidio	1,45

- **IE**

Con respecto a la Inteligencia Emocional Total, aparecen algunas diferencias entre ambas culturas, dado que los cristianos reflejan puntuaciones totales más altas (132,06) que los musulmanes (110,22) en esta variable. De esta manera, los porcentajes reflejan que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles claramente superiores en cuanto a la opción que refleja puntuaciones más altas (22,2% mucha IE) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (1,6%). Por otro lado, también presentan menores porcentajes en la opción que refleja menos IE (3,1% en la cultura cristiana frente al 23% en la musulmana reflejan poca IE). De esta manera, se puede decir que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores a los musulmanes.

Continuando con los factores que integran la IE, se describe primero la categoría de Empatía, donde se repite lo comentado para los totales de IE. Así, se vuelven a evidenciar diferencias entre ambas culturas, donde los cristianos (50,37) tienen niveles superiores a los musulmanes (41,20), algo que se refleja, también, en los porcentajes, ya que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen mayores porcentajes en cuanto a las opciones que reflejan el nivel superior (37% de los cristianos reflejan mucha), con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (13,1%). Lo contrario ocurre en la alternativa de poca empatía (9,9% en cristianos y 32,8% en musulmanes). De esta manera, se puede afirmar que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores.

En lo referente al Conocimiento de sí mismos, vuelven a aparecer discrepancias entre ambos grupos culturales. En el caso de los musulmanes, los porcentajes son menores en el nivel máximo (9,8% mucho conocimiento de sí mismos) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura cristiana (que llegan al 34,6%). Por otro lado,

también presentan mayores porcentajes en las opciones que reflejan menos empatía (0% en cristianos frente al 4,9% en la musulmanes reflejan muy poco, mientras que el 6,8% de los cristianos por el 26,2% de los musulmanes manifiestan poco conocimiento de sí mismos). Así, los sujetos de cultura/religión cristiana (22,81 de media) tienen niveles más altos que los musulmanes (con una media de 18,5).

En el caso del Autoconcepto, se vuelven a advertir diferencias entre ambos grupos culturales. De nuevo, el alumnado de cultura cristiana-occidental tiene mayores porcentajes en cuanto a las opción que refleja los niveles más altos (71,6% mucho) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura islámica (47,5%). Por otro lado, presentan menores porcentajes en las opciones que reflejan menos autoconcepto (1,6% en musulmanes frente al 0,6% en la muestra cristiana manifiestan muy poco, mientras que en la opción “poco” los cristianos llegan al 3,7% frente al 14,8% de los musulmanes). Esta realidad se manifiesta en las medias, donde los cristianos (22,51) alcanzan puntuaciones más altas que los musulmanes (con una media de 19,45

Se continúa con otra de las categorías pertenecientes a la IE: la Motivación. En este caso, las diferencias existentes entre ambas culturas vuelven a indicar que los musulmanes (17,15) tienen niveles menores que los cristianos (21,19) también en esta categoría. Así, tienen porcentajes menores en la alternativa que refleja el nivel más alto en este factor (0%) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura cristiana (5,6%) y son mayores en la opción muy poco y poco (9,8% y 54,1% respectivamente los musulmanes frente al 3,1% y 35,8% respectivamente en cristianos). De esta manera, se puede decir que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores.

Para el Autocontrol, también existen diferencias y vuelven a ser los cristianos (con una media de 15,71) los que muestran resultados superiores. De esta manera, los musulmanes (13,91) tienen mayores porcentajes en las opciones muy poco (1,6%) y poco (16,4%) que la muestra de alumnos y alumnas cristianos (0% y 4,9% respectivamente). Por el contrario, presentan porcentajes inferiores en las opción que refleja el nivel más alto (8,2% frente al 23,5%).

Entre los alumnos y alumnas universitarios, en el caso de las Habilidades Sociales Totales, se vuelven a describir diferencias entre ambos grupos culturales. Así los cristianos tienen una media más alta (91,22) a la alcanzada por los musulmanes (84,9). De esta forma, los porcentajes en la opción “mucho” son superiores entre los cristianos (35,8% frente al 24,6% de los pertenecientes a la religión musulmana), mientras que para pocas HHSS son los musulmanes los que alcanzan porcentajes más altos (6,6%

por 1,9% entre los cristianos). De esta manera, se reflejan niveles superiores entre los cristianos.

Siguiendo con los factores de las Habilidades Sociales, vuelven a evidenciarse diferencias entre ambas culturas en la manifestación de Opiniones, siendo los pertenecientes al grupo cultural cristiano los que reflejan resultados superiores, ya que presentan porcentajes mayores en la opción “muchacha” (47,5% por 27,9%) y menores en la opción “poca” (6,8% de los cristianos frente al 14,8% de los musulmanes). De esta manera, la diferencia de las medias confirma refleja esta situación, siendo la de los cristianos 26,32 y la de los sujetos del grupo “musulmanes” 24,10.

En el caso de la Interacción con personas del Sexo opuesto, las diferencias siguen existiendo (los musulmanes tienen una media de 19,26 y los cristianos 21,04). Esto se traduce en unos porcentajes inferiores para los alumnos y alumnas de cultura musulmana en la opción que refleja resultados superiores (51,2% en cristianos frente al 31,1% en musulmanes manifiestan mucha). Sin embargo, son superiores en la opción “poca” y “bastante” (40,1% en bastante y 8,6% en poca entre el alumnado de cultura/religión cristiana frente al 14,8% en poca y 54,1% bastante entre los musulmanes).

- **Rendimiento**

Si se considera el Rendimiento Global, en función de la cultura/religión, 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 7,53, mientras que la de los musulmanes es de 5,78. Así, los porcentajes muestran un predominio entre los cristianos en lo que a sobresalientes (26,1% frente al 3,3%) y notables (52,8% en cristianos y 27,9% en musulmanes) se refiere. Por su lado, la población cristiana tiene porcentajes claramente inferiores en cuanto a suspensos (2,5% frente a 31%). Por lo tanto, se puede ver que los pertenecientes al grupo “cristianos” tienen un Rendimiento Académico superior.

En el caso de la materia de Psicología (Métodos Cuantitativos en GADE) ocurre exactamente lo mismo: las calificaciones son más altas entre la población de cultura cristiana, ya que aventajan al grupo de musulmanes en los porcentajes de sobresalientes (35,4% frente al 11,5%) y de notables (40,4% en cristianos y 29,5% en musulmanes) y tienen porcentajes menores en cuanto a suspensos (3,1% frente al 27,9%). Esto se

traduce en una diferencia evidente entre las medias (7,644 en los cristianos y 5,83 en musulmanes).

Con respecto a la materia de Sociología (Creación de Empresas en GADE), se vuelve a repetir lo que se ha comentado en los casos anteriores: las calificaciones son más altas entre la población de cultura cristiana, ya que aventajan en más de 1 punto a la población musulmana en cuanto a la media de esta materia (7,74 frente a 6,04). Esto se ve claramente comprobando los porcentajes, que resultan superiores para los pertenecientes a la cultura cristiana-occidental en sobresalientes (36% frente al 13,1%) y de notables (47,2% en cristianos y 37,7% en musulmanes), mientras que son menores en cuanto a suspensos (1,2% frente al 27,9% en el caso de los musulmanes).

En lo referente a la asignatura de educación Artística (Contabilidad Financiera en GADE), otra vez, los musulmanes presentan resultados más bajos, tal y como demuestran las medias (la del grupo mencionado es de 6,1 mientras que la de los cristianos es de 7,66). Por su parte, los musulmanes presentan menores porcentajes de sobresalientes (16,4% frente al 37,9%) y notables (41% en cristianos y 31,1% en musulmanes) y mayores en suspensos (23% frente al 3,1% de los cristianos).

En Didáctica (Contabilidad de Costes en GADE) se repite lo que se ha venido comentando en todas las materias analizadas hasta el momento: los cristianos tienen resultados superiores a los musulmanes en cuanto a las calificaciones. Prueba de ello son las medias (7,45 los cristianos y 5,76 los musulmanes) y los porcentajes. Estos son superiores para los musulmanes en suspensos (34,4% frente al 4,3%) e inferiores en sobresalientes (9,8% frente al 32,3%) y notables (44,7% en cristianos y 34,4% en musulmanes).

En el caso de la materia Organización, vuelven a apreciarse diferencias importantes entre ambos grupos culturales. Los musulmanes reflejan porcentajes menores en sobresalientes (1,7%) y notables (26,7%) y superiores en suspensos (28,3%) que los sujetos pertenecientes al grupo de cultura cristiana (30,9% sacan sobresaliente, 45,4% notable y sólo el 2,6% suspende). Las medias evidencian la diferencia entre cristianos (7,43) y musulmanes (5,44), que alcanzan casi los 2 puntos.

Finalmente se considera la materia de Educación, en la que se vuelven a registrar diferencias importantes en cuanto al rendimiento entre ambos grupos culturales. Las calificaciones, de nuevo, son más altas (casi 2 puntos) entre la población de cultura cristiana (7,24), ya que aventajan al grupo de musulmanes (5,37) en los porcentajes de

sobresalientes (23,7% frente al 5%) y tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (6,6% frente al 35%).

7.3.2.6. Estatus Socioeconómico y Cultural

Antes de iniciar este apartado, resulta importante comentar el bajo número de individuos en las opciones extremas (4 en el nivel bajo y sólo 1 en el alto). Ante esta situación, dado que no resultaban representativos (como se verá a continuación en los ítems de miedo) se ha optado por incluirlos en la categoría más cercana, reduciendo así a sólo dos los niveles (medio-bajo y medio).

- **Miedo**

Referente a la muestra de alumnos y alumnas de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, con respecto a la variable Miedo, se considera su comportamiento en función del estatus socio económico y cultural. En este sentido, se observa que el grupo de menor nivel socioeconómico (medio-bajo) es el que refleja puntuaciones ligeramente más altas (98,84) con respecto al de nivel medio (91,69). Así, el estatus medio presenta los porcentajes más bajos en muy poco miedo (47,6%), pero también en bastante miedo (0%) con respecto al nivel medio-bajo (49,4% en muy poco y 1,3% en bastante). Sin embargo, las diferencias comentadas no son muy importantes. Esta misma realidad se puede observar en el todos los factores que integran el Total de Miedo.

Para analizar, de manera más precisa, los tipos de miedos más frecuentes entre los diferentes grupos (teniendo en cuenta el estatus socioeconómico y cultural), se consideran las 10 medias más altas encontradas entre los ítems del instrumento empleado. En este sentido, es preciso mencionar que, aunque también se han considerado, los integrantes de los grupos de ambos extremos no suponen un número suficiente para tenerlos en cuenta (los de nivel bajo son sólo 4 mientras que el nivel más alto está integrado por un único individuo, razón por la que se han añadido a la categoría más cercana en cada caso) debido a su bajo número. Una vez hecha esta aclaración, de esos 10 miedos que generan una intensidad mayor, en los 4 grupos sólo coinciden 3 ítems (los más frecuentes en los diferentes apartados, relacionados con el miedo ante la pérdida de seres queridos, dejar el gas abierto y pensar en abusos sexuales). De esta manera, todos los que se repiten, pertenecen al factor Miedo ante Pensamientos Obsesivos, que es el que genera niveles mayores de miedo en todos los

grupos, con mayor número de ítems. Si solamente se consideran los dos grupos mayoritarios (medio-bajo y medio) coinciden 9 ítems. Sin embargo, los grupos con menor número de integrantes presentan mayores diferencias, debido al bajo número de personas que los integran. Así aparecen ítems que no se han contemplado en los casos de otras variables sociodemográficas (como a volar en avión, la sangre de personas y de animales, el embarazo o el fuego). Así se demuestra una gran igualdad entre los grupos que verdaderamente merecen ser tenidos en cuenta. A pesar de estas pequeñas diferencias entre los distintos grupos, aparecidas en dos grupos con muy bajo número de integrantes, se observa una enorme similitud en cuanto al factor predominante (Miedo a los Pensamientos Obsesivos) y en los ítems que provocan más miedo. Tampoco se describen diferencias importantes en cuanto a la intensidad de los miedos, si no se consideran las opciones que quedan integradas por un número mínimo de individuos (el nivel medio 91,69, y el medio bajo 98,84), tal y como demuestran las pequeñas diferencias descritas en el apartado anterior. Los 10 miedos más comunes para cada uno de los 4 grupos, quedan resumidos en el cuadro que se presenta a continuación. Aquí se puede ver una clasificación de los mismos, junto con su media. Además están separados por factores.

Cuadro 7.3.2.6.1. Miedos más frecuentes por Estatus Adulto

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media	
ESTATUS						
BAJO			MEDIO-BAJO			
98	La pérdida de seres queridos	2,50	98	La pérdida de seres queridos	2,53	
107	Dejar el gas abierto	2,25	107	Dejar el gas abierto	2,21	
60	Pensar que quizás tenga que operarme	2	113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	2,05	
62	Los viajes en avión	2	60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,77	
101	Herir los sentimientos de otra persona	2	101	Herir los sentimientos de otra persona	1,71	
76	Parecer ridículo/a	1,75	16	Fracasar	1,62	
81	Las arañas inofensivas	1,75	53	Presenciar operaciones quirúrgicas	1,56	
108	La incapacidad sexual	1,75	91	Las drogas	1,53	
110/ 4	El embarazo	Las voces estridentes	1,75	5	Las personas muertas	1,52
113/ 6	Pensar que pueden abusar	Hablar en público	1,75	118	Los pensamientos de suicidio	1,49

	sexualmente de mí					
MEDIO			ALTO			
98	La pérdida de seres queridos	2,54	98	La pérdida de seres queridos	3	
107	Dejar el gas abierto	2,12	107	Dejar el gas abierto	3	
113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	2,05	97	Que otros me dominen	3	
60	Pensar que quizás tenga que operarme	1,73	84/118	Pensar que puedo enfermar mentalmente	Los pensamientos de suicidio	3
101	Herir los sentimientos de otra persona	1,69	69/110	No sentir a veces latir el corazón/	El embarazo	3
16	Fracasar	1,65	107/81	Dejar el gas abierto	Las arañas inofensivas	3
84	Pensar que puedo enfermar mentalmente	1,54	113/92	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí	Despedir un olor desagradable	3
5	Las personas muertas	1,48	5/45	Las personas muertas	Presenciar una pelea	3
118	Los pensamientos de suicidio	1,39	47/53	El fuego	Presenciar operaciones quirúrgicas	3
91/ 108	Las drogas	La incapacidad sexual	1,37	56/57	La sangre humana	La sangre de animales

- **IE**

Para la segunda variable, la Inteligencia Emocional se inicia el análisis con los Totales. En este sentido, se observa un aumento progresivo en IE en el nivel más alto. De esta manera, el estatus medio ocupa la primera posición (con una media de 129,61) con los porcentajes más altos en la opción mucha IE (19,9%) y los más bajos en poca (6,2%). Por su parte, el medio-bajo presenta puntuaciones menores (su media es de 120,56), con los porcentajes más altos en bastante (76,6%). En esta línea, se pueden ver diferencias entre ambos niveles.

En Conocimiento de sí mismos, los resultados vuelven a evidenciar diferencias evidentes entre los sujetos de estatus medio y medio-bajo. El nivel medio alcanza una media de 22,11, mientras que en el medio-bajo es de 20,72. Así el estatus medio presenta los porcentajes más altos en mucho conocimiento de sí mismos (30,8%) con respecto al medio bajo (22,1%). Los más altos para la opción muy poco son para el

grupo medio-bajo (2,6% frente al 0% reflejado en el medio), lo que evidencia un nivel más alto por parte del medio.

Siguiendo con el Autoconcepto, se vuelve a cumplir que las mayores puntuaciones pertenecen al estatus más elevado (la puntuación para el estatus medio es 22,44) con los porcentajes mayores en mucho autoconcepto (72,6%) con respecto al medio-bajo (50,6%). De la misma manera, el medio-bajo (20,23) presenta los porcentajes más altos en muy poco y poco (1,3% y 10,4% respectivamente).

En el caso de la Motivación, la disposición vuelve a ser la misma que en la categoría anterior. El nivel medio (con una media de 20,84) presenta resultados más altos y los porcentajes más elevados en las opciones que reflejan un mayor dominio de estas habilidades emocionales (4,1% mucho y 55,5% bastante), con respecto al medio-bajo (con una media de 18,65 y unos porcentajes de 3,9% en mucha y 40,3% bastante motivación).

Con respecto al Autocontrol, la distribución es la misma. El estatus que tiene niveles superiores es el medio (15,58 de media) con los porcentajes más altos en mucho autocontrol (24%), aunque menor en bastante (69,9%) con respecto al medio-bajo (76,6% bastante y 10,4% mucho autocontrol). Este último tendría la media más baja (14,53).

A continuación, se analizan los resultados en Habilidades Sociales, considerando sus puntuaciones Totales, en función del estatus socio-económico y cultural. En este caso, el nivel más bajo se da entre la población de nivel medio-bajo (88,96 es su media), donde aparecen los porcentajes más altos en mucho (33,8% frente al 32,2%) pero más bajos en poco (2,6% frente al 3,4%) que el medio (89,77). Se observa una gran igualdad, algo también visible en cuanto a los elementos que integran las habilidades sociales.

- **Rendimiento**

Considerando el Rendimiento Global, dentro de la tercera y última de las variables, se observa que las calificaciones aumentan con el estatus. De esta manera, en el estatus medio es en el que aparecen los niveles superiores con mayor porcentaje de sobresalientes (22,8% frente al 14,3% del medio-bajo). Por su parte el medio-bajo supera al medio en porcentaje de suspensos (14,3% frente al 8,3% del medio). Todo ello se traduce en unas medias que van de los 7,23 del nivel medio a los 6,71 del medio-bajo.

En el caso de la materia de Sociología (Creación de Empresas en GADE) volvemos a tener al estatus medio como el que registra resultados superiores dentro de esta materia (7,49 de media, 33,1% de sobresalientes) estatus en el que se registra el menor porcentaje de suspensos (6,2%). El estatus medio-bajo (6,88), por su lado, registra porcentajes superiores en notables (46,8% frente a 43,4%) y suspensos (13% frente al 6,2%).

En el caso de la asignatura de educación Artística (en GADE Contabilidad Financiera) se vuelven a constatar diferencias importantes en las calificaciones, que son superiores en el nivel más alto (7,37 en el estatus medio), que también presenta los porcentajes más altos en la calificación sobresaliente (34,5% frente al 27,3% en el medio-bajo) y notable (39,3% frente al 36,4%). Por su lado, el medio-bajo (6,98) presenta porcentajes más altos en suspensos (10,4% frente al 7,6%).

Finalizamos este apartado con la materia de Educación. Del mismo modo, el nivel medio registra unos resultados superiores (su media es de 6,93) a los del medio-bajo (6,29), así como mayor porcentaje de sobresalientes (21,6% frente al 12,3%) y notables (43,9% por 43,8%) y menor en suspenso (10,1% frente a 23,3%).

7.3.2.7. Miedo

- **IE**

Con respecto al comportamiento de las diferentes variables, en función de las demás se inicia con la Inteligencia Emocional, en función del Miedo Total. En este sentido, se puede observar que las puntuaciones más altas se dan en los grupos que presentan muy poco (126,79) y poco miedo (126,62), con medias prácticamente idénticas entre sí. Ambos grupos presentan porcentajes parecidos (15,7% mucha y 7,4% poca en el grupo que refleja muy poco miedo frente a 17,7% en mucha y 9,7% en poca los que reflejan poco miedo). Por otro lado, el grupo que refleja mayores niveles de miedo (bastante) también refleja menos IE (con una media de 101,70) y el porcentaje más alto en bastante (100% dado que sólo un individuo llega a manifestar bastante miedo). En cualquier caso, destaca la enorme igualdad entre los grupos

Para el Conocimiento de sí mismos, los alumnos y alumnas que ocupan el nivel central de miedo (poco) presentan las puntuaciones más altas en este factor (su media es 22). Por otro lado, el alumnado que refleja muy poco miedo (21,5) tiene puntuaciones muy parecidas al anterior y porcentajes más altos en mucho (28,7% frente

al 27,4%), menores en bastante (58,3% frente a 60,2%) e idénticos en muy poco (0,9% para ambos). El que refleja bastante miedo presenta una media no representativa (5, puesto que es la puntuación sacada por un solo sujeto), por lo que no debe ser tomada en cuenta.

Para las Habilidades Sociales se describen diferencias, las cuales se relacionan con puntuaciones que ascienden a medida que se disminuye el nivel de miedo. Es decir, a menos miedo, mayores puntuaciones en HHSS. Así, los niveles más altos se dan entre los alumnos y alumnas que presentan menos miedo (94,31). En este grupo se recogen los mayores porcentajes en mucho (45,4%). Después vendría el grupo que refleja poco miedo (85,30 de media), con los segundos porcentajes en la opción mucha HHSS (21,2%), seguido por los que manifiestan bastante (80) entre los que se registran los resultados más bajos.

Lo mismo que se ha comentado en el total de habilidades sociales, se observa en este subfactor que la integra: la manifestación de Opiniones. Así, a menos miedo, más nivel en esta categoría, en la que las puntuaciones más altas se dan en entre los alumnos y alumnas que presentan menos miedo (27,23). En este grupo se recogen los mayores porcentajes en mucho (55,6%). Después vendría el grupo que refleja poco miedo (con una media de 24,41), con los segundos porcentajes en la opción “mucha” (30,1%). Finalmente vienen los que manifiestan bastante miedo (22), con los mayores porcentajes en bastante (100%).

Para la Interacción con personas de Sexo opuesto se vuelve a comprobar la misma distribución: a menos miedo, mayor nivel dentro de esta categoría. Los niveles más altos vuelven a encontrarse entre los alumnos y alumnas que presentan menos miedo (con una media de 21,81), con los porcentajes más elevados en mucha (54,6%). A continuación aparece el grupo que refleja poco miedo (19,47 de media), con los segundos porcentajes en la opción “mucha” (38,1%), seguido por los que manifiestan bastante (19,47).

Para la Asertividad, ocurre lo mismo que en casos anteriores: a menor miedo, mayor nivel en esta categoría. El nivel más bajo lo presentan los que reflejan bastante miedo (con una media de 14), seguido por el grupo que presenta poco miedo (14,34) que presenta niveles superiores al anterior y los segundos porcentajes en mucha asertividad (12,4%). Con los menores niveles de miedo (muy poco, con una media de 16,2) se declaran los alumnos y alumnas que tienen puntuaciones más altas, junto con los porcentajes más altos en mucha asertividad (30,6%).

Para la categoría realización de expresión de Enfado, con la que se finaliza esta variable, no se cumple lo que se ha ido reflejando en los distintos subfactores. Los niveles más altos lo manifiestan los que reflejan bastante miedo (12), seguidos por los que reflejan muy poco (su media es de 11,47) y presenta los porcentajes más altos en mucho (28,7%). El que representa los niveles menores es el grupo de alumnos y alumnas con niveles bajos de miedo (los que reflejan poco tienen una media de 10,42) y los porcentajes mayores en poco (22,1%).

- **Rendimiento**

Considerando el Rendimiento medio Total, en función del miedo reflejado, se puede observar que las calificaciones más altas se dan entre el alumnado con niveles bajos y muy bajos de miedo. Así, el grupo que tiene peores resultados es el que, claramente, refleja los niveles más altos de miedo (bastante tiene una media de 4,5, algo que se sale de lo que se refleja en los otros dos grupos) con los porcentajes mayores en aprobados (100%). Este resultado no es representativo, ya que el resto de los grupos tienen medias prácticamente idénticas (7,079 los que tienen muy poco miedo y 7,075 los que reflejan poco). En este sentido, el alumnado que refleja poco miedo presenta más sobresalientes (20,4% frente al 19,6% en muy poco) y también más suspensos (10,6% frente a 8,4%). Esto refleja la gran igualdad existente entre ambos grupos.

Para el rendimiento en la materia de Educación el grupo que tiene peores resultados es el que refleja los niveles más altos de miedo (con una nota de 5) con los porcentajes más altos en aprobados (100%), que de nuevo se aleja del resto de grupos. No se puede considerar, puesto que no resulta representativo. El que presenta resultados más altos corresponde al grupo que manifiesta muy poco miedo (su media es de 6,82), con los mejores porcentajes en notables (48,5%) y el más bajo en suspensos (10,7%). El siguiente grupo, por media en la materia, es en el que los sujetos reflejan poco miedo (6,7) con los porcentajes más elevados de sobresalientes (21,5%), con resultados muy parecidos a los obtenidos por el grupo anteriormente comentado.

7.3.2.8. Inteligencia Emocional

- **Miedo**

Se inicia este apartado haciendo el análisis de los diferentes factores que integran el Miedo (el Miedo total ya ha sido analizado en el caso anterior), en función de la

Inteligencia Emocional. El primero de los factores es el Miedo a los Animales y a lo Desconocido, en el que se puede observar una gran igualdad entre todos los grupos. Independientemente de esta igualdad visible, los que más miedo evidencian son los que obtienen puntuaciones intermedias de IE (los que obtienen bastante reflejan 29,37), donde se registran los porcentajes menores en muy poco miedo (44,3%). A continuación vendría el grupo con poca IE (su media es 29,21), con los segundos porcentajes más altos en bastante (10,5%). Niveles ligeramente más bajos se obtienen entre el alumnado que refleja mucha IE (con una media de 28,68) con los porcentajes más altos en bastante (10,8%), pero también en muy poco miedo (48,6%) ante este tipo de estímulos. Esta gran igualdad aparece también en el resto de factores que integran la variable Miedo.

- **Rendimiento**

En este caso, se analizan los resultados de la media del Rendimiento Total, en función del nivel de Inteligencia Emocional, donde se ve claramente cómo a medida que aumenta el nivel de IE aparecen calificaciones más altas, lo que evidencia un mayor rendimiento general. Así, el grupo que presenta niveles más altos de IE presenta también mejores resultados (con una media de 8,94), encontrándose los porcentajes más altos en la calificación que muestra mayor rendimiento (78,4% sobresaliente) y siendo el que tiene el menor porcentaje de suspensos (0%). Después de este grupo aparece el grupo de alumnos y alumnas que reflejan bastante IE (la media de este grupo es de 6,95) así como los segundos porcentajes más altos en sobresalientes (9%) y los primeros en notables (56%). El grupo que, claramente, demuestra peores resultados (con una media por debajo del aprobado, siendo 4,24) es el de alumnos que demuestran poca IE, con los porcentajes más elevados en suspensos (73,7%).

Exactamente lo mismo, se puede observar en el Rendimiento Psicología (Métodos Cuantitativos en GADE): las calificaciones académicas son directamente proporcionales a las puntuaciones de IE. El grupo que presenta niveles más altos de IE (9,13 de nota media) presenta también mejores resultados (con un 81,1% de sobresalientes), siendo el que tiene el menor porcentaje de suspensos (0%). El siguiente es el grupo que refleja bastante IE (7,02), segundos en porcentaje de sobresalientes (20,5%) y primeros en notables (44,6%). El último puesto lo ocupa el alumnado que tiene poca IE, con una media por debajo del aprobado (4,37) y con el porcentaje más alto de suspensos (57,9%) y más bajo de sobresalientes (0%) y notables (15,8%).

Se puede llegar a la misma conclusión en el caso de la materia de Sociología (Creación de Empresas en GADE): los grupos que demuestran más IE tienen mejores resultados (con una media de 9,05) y mayor porcentaje de sobresalientes (78,4%), junto con los menores para la calificación suspenso (0%). Posteriormente vendría el grupo que presenta bastante IE (7,26 de media), teniendo menos sobresalientes (22,3%) y mayor porcentaje de notables (52,4% frente a 21,6%) que el grupo anterior. En último lugar, con el mayor porcentaje de suspensos (63,2%), es el que está integrado por personas con niveles bajos de IE (4,01).

Lo mismo ocurre con la materia de educación Artística (Contabilidad Financiera en GADE), asignatura en la que, a mayor nivel de IE se alcanzan mejores resultados académicos. Así, el grupo que presenta niveles más bajos de IE (poca), con una media de 5,04, es en el que aparecen peores resultados. Aquí se registran los porcentajes más altos de suspensos (36,8%) y los más bajos en sobresalientes (5,3%) y notables (10,5%). El siguiente, con resultados intermedios, es el alumnado que manifiesta bastante IE (con una media de 7,1), con los segundos menores porcentajes en sobresalientes (24,1%) y los primeros notables (46,4%). Finalmente, con el rendimiento más exitoso aparece el alumnado que muestra niveles altos de IE (8,93), con el mayor porcentaje de sobresalientes (81,1%), segundos en notables (16,2%) y con los menores en suspensos (0%).

Ocurre lo mismo en la materia de Didáctica (Contabilidad de Costes en GADE): el rendimiento es directamente proporcional a la IE. Así, el grupo que presenta niveles más altos de IE presenta también mejores resultados (8,95), con mayor porcentaje de sobresalientes (81,1%) y el menor en suspensos (0%). En segundo lugar aparece el alumnado que evidencia bastante IE (6,9), siendo el que tiene el segundo menor porcentaje de suspensos (9%). Finalmente, el alumnado que peores resultados demuestra (con una media de 3,9) también es el que tiene niveles menores de IE, con menos sobresalientes (0%) y más suspensos (68,4%).

En Organización, el grupo que presenta niveles más altos de IE tiene un rendimiento superior (9,01 de media) con más sobresalientes (76,5%) y segundos en notables (23,5%). Después aparecería el grupo que presenta bastante IE (con una media de 6,7) y el mayor porcentaje de notables (47,5%). Los resultados menores se encuentran en el alumnado con menos IE (con una media de 4,3). Este alumnado presenta menos sobresalientes y notables (5,6% para ambos) y con más suspensos (50%).

Lo descrito en todas las materias, dentro de este apartado, se observa en la materia de Educación: los mayores resultados en el alumnado con niveles más altos de IE, que presenta también mejores resultados (8,63), con los porcentajes más altos en sobresalientes (55,9%) y los más bajos en suspensos (0%), seguido por el alumnado con niveles intermedios (el alumnado con bastante IE alcanza una media de 6,64). El último grupo es el que tiene menos niveles de IE (con una media de 3,68), con el menor porcentaje de sobresalientes (0%) y los más altos en suspensos (88,93%).

7.3.3. Predicciones

➤ Miedo Total

Los resultados muestran que la variable Miedo Total queda determinada por el valor negativo de las Habilidades Sociales, más la variable Sexo, explicando, el conjunto de las predictoras el 17,6 % de la varianza ($R^2= 0,176$). El mayor poder determinante lo ejerce la variable Habilidades Sociales, que explica el 29,9% de la varianza ($\beta=0,299$), seguida, de cerca, por la variable sexo que refleja el 27,2% ($\beta=0,272$). La función descrita sería la siguiente:

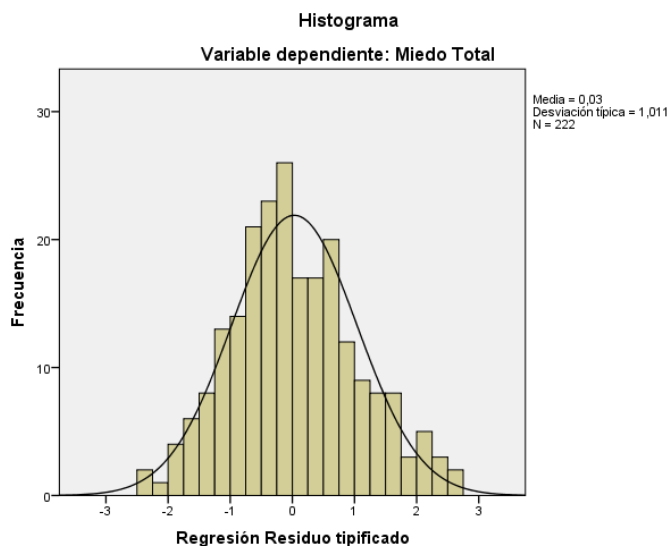
$$\text{Miedo Total} = 129,622 - 0,895 (\text{Habilidades Sociales Total}) + 24,572 (\text{Sexo})$$

Tabla 7.3.3.1. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
2	,419 ^b	,176	,168	35,158	1,964

c. Variable dependiente: Miedo Total

Gráfico 7.3.3.1. Histograma Miedo Total Adulto



➤ Miedo a los Animales y a lo Desconocido

En esta ocasión, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, se observa que la variable Miedo a los Animales y a lo Desconocido queda determinada por la variable Sexo, menos el factor Habilidades Sociales Total, más el Rendimiento en Sociologías (Creación de Empresas en GADE), menos las puntuaciones en Empatía, quedando el resto de variables eliminadas. El conjunto de todas las mencionadas dan cuenta del 26,6% de la varianza en cuanto a la variable Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($R^2 = 0,266$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor de Sexo. Este factor, por sí solo, explica el 37,1% ($\beta = 0,371$) de la varianza en cuanto al Miedo a los Animales y a lo Desconocido. La función descrita sería la siguiente:

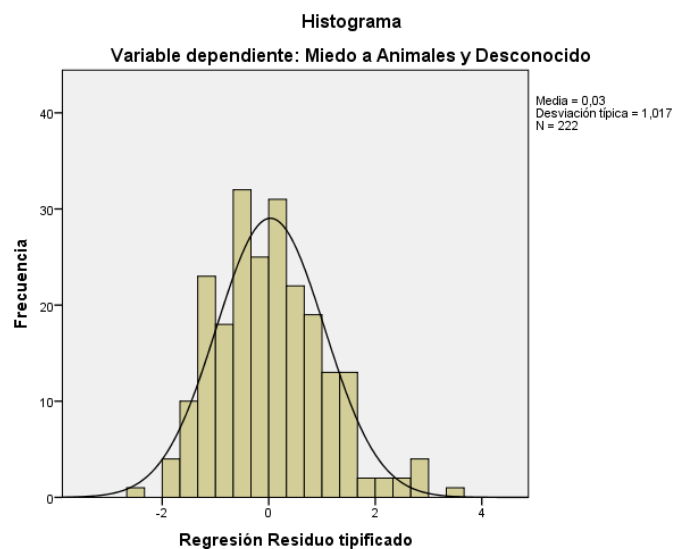
$$\text{Miedo Animales y Desconocido} = 28,462 + 12,482 (\text{Sexo}) - 0,257 (\text{Habilidades Sociales Total}) + 2,524 (\text{Rendimiento Sociología}) - 0,355 (\text{Empatía})$$

Tabla 7.3.3.2. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,516 ^d	,266	,252	12,382	1,936

e. Variable dependiente: Miedo a Animales y Desconocido

Gráfico 7.3.3.2. Histograma Miedo a los Animales y a lo Desconocido Adulto



➤ Miedo a la Crítica y la Evaluación Social

En esta ocasión, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, se observa que la variable Miedo a la Crítica y la Evaluación Social queda determinada por la variable Habilidades Sociales Total (su valor negativo), más el factor Motivación. El resto de las

variables y factores quedan excluidos, mientras que las seleccionadas dan cuenta del 18,8% de la varianza para el factor ($R^2= 0,188$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor de Habilidades Sociales Total. Este factor, por sí solo, explica el 40,6% ($\beta=0,406$) de la varianza en cuanto al Miedo a la Crítica y la Evaluación Social. La función descrita sería la siguiente:

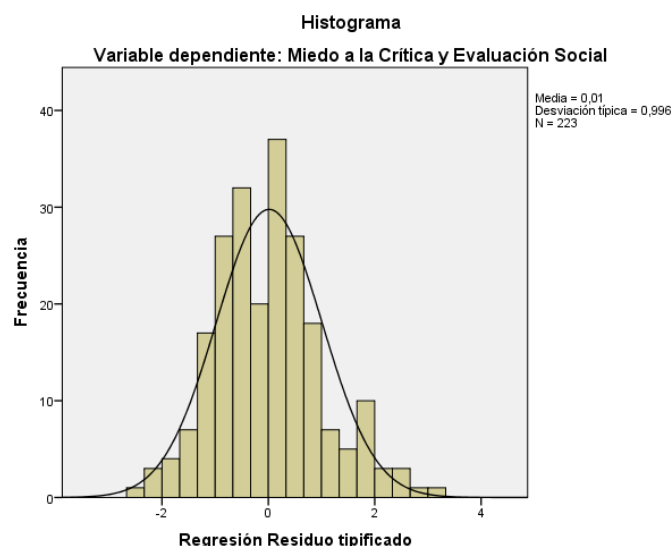
$$\text{Miedo Crítica y Evaluación Social} = 44,358 - 0,333 (\text{Habilidades Sociales Total}) + 0,319 (\text{Motivación})$$

Tabla 7.3.3.3. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
2	,434 ^b	,188	,181	9,711	1,859

c. Variable dependiente: Miedo a la Crítica y Evaluación Social

Gráfico 7.3.3.3. Histograma Miedo a la Crítica y la Evaluación Social Adulto



➤ **Miedos Médicos**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado universitario ceutí, se observa que la variable Miedos Médicos queda determinada por la variable Sexo, menos el Rendimiento en Educación, más el Rendimiento en educación Artística (Contabilidad Financiera en GADE), quedando el resto eliminadas. El conjunto de todas las seleccionadas dan cuenta del 11,5% de la varianza en cuanto a la variable Miedos Médicos ($R^2= 0,115$). El mayor poder determinante lo ejerce, por sí sola, la variable Sexo con el 22,3% ($\beta=0,223$) de la varianza en cuanto a la categoría mencionada. La función descrita sería la siguiente:

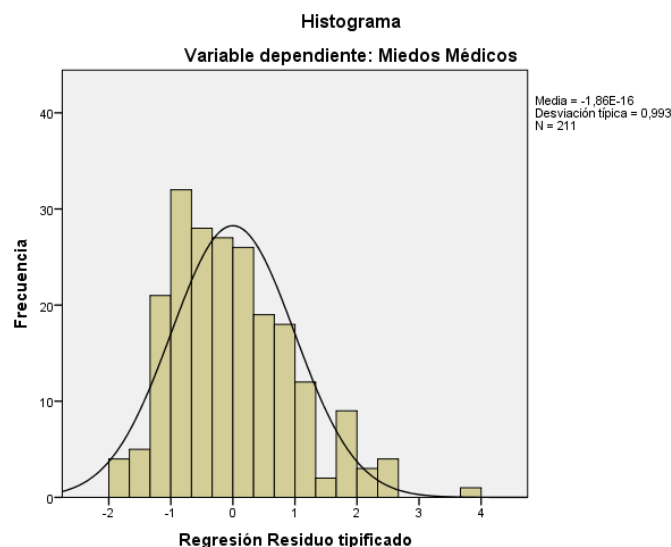
Miedos Médicos=8,235 + 4,469 (Sexo) – 1,538 (Rendimiento Educación) + 0,909 (Rendimiento Artística)

Tabla 7.3.3.4. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,339 ^c	,115	,102	8,078	1,852

d. Variable dependiente: Miedos Médicos

Gráfico 7.3.3.4. Histograma Miedos Médicos Adulto



➤ **Miedo Pensamientos Obsesivos**

Los resultados que se presentan a continuación, muestran que en la muestra de alumnos universitarios, se observa que la variable Miedo ante los Pensamientos Obsesivos está determinada por el factor Habilidades Sociales Total (su valor negativo), más la variable Sexo, más la Titulación, más la Motivación. El resto de variables quedan eliminadas, explicando las predictoras el 11,5% de la varianza en esta variable ($R^2= 0,115$). El mayor poder determinante lo ejerce la variables Habilidades Sociales, con el 19,4% ($\beta=0,194$) de la varianza en cuanto al factor Miedo ante Pensamientos Obsesivos. La función descrita sería la siguiente:

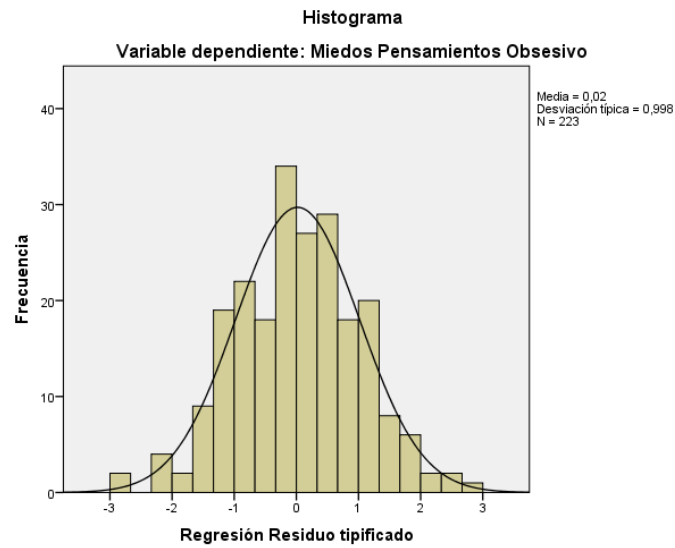
Miedo Pensamientos Obsesivos=17,063 – 0,115 (Habilidades Sociales Total) + 3,263 (Sexo) + 1,533 (Titulación) + 0,178 (Motivación)

Tabla 7.3.3.5. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,339 ^d	,115	,098	7,351	1,966

e. Variable dependiente: Miedos Pensamientos Obsesivo

Gráfico 7.3.3.5.1. Histograma Miedo ante los Pensamientos Obsesivos



➤ Miedo a los Lugares Abiertos

Los resultados que a continuación se presentan, por medio de diferentes cuadros que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, ponen de manifiesto que en el alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, la variable Miedo a los Lugares Abiertos se puede predecir si se conocen sus puntuaciones en Habilidades Sociales Totales (su valor negativo) más la variable sociodemográfica Edad, más el Rendimiento en Sociología (en GADE Creación de Empresas), menos la Empatía. El resto de variables que se consideraron en un principio fueron excluidas. Entre todas ellas explican el 12,5% de la varianza en cuanto a la variable Miedo a los Lugares Abiertos ($R^2 = 0,125$). De todas las variables predictoras, la que mayor poder determinante ejerce es la variable Habilidades Sociales Total con un 24,4% ($\beta = 0,244$) de la varianza en cuanto a la variable dependiente. La función descrita sería la siguiente:

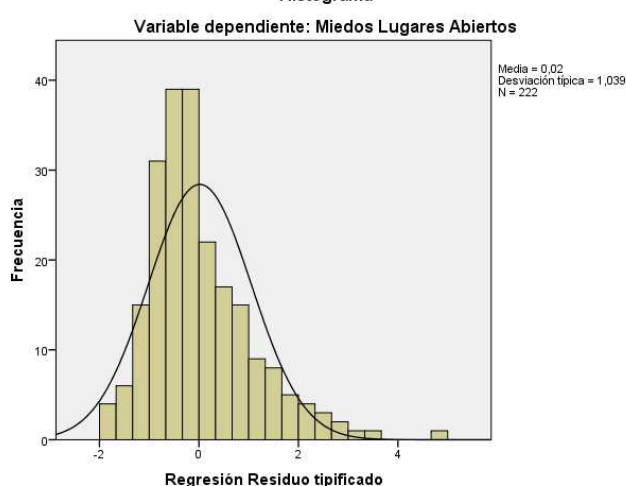
$$\text{Miedo Lugares Abiertos} = 11,989 - 0,101 (\text{Habilidades Sociales Total}) + 6,393 (\text{Edad}) + 0,869 (\text{Rendimiento Sociología}) - 0,110 (\text{Empatía})$$

Tabla 7.3.3.6. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,354 ^d	,125	,108	5,128	2,159

e. Variable dependiente: Miedos Lugares Abiertos

Gráfico 7.3.3.6. Histograma de Miedos a los Lugares Abiertos



➤ Miedo al Sexo

El factor Miedo al Sexo queda determinado por la puntuación en las variables Cultura/Religión, menos la Interacción con el Sexo opuesto, más el Rendimiento en Sociología, menos la Empatía. Reflejando entre todas las predictoras el 28% de la varianza en cuanto al factor Miedo al Sexo ($R^2=0,280$). El mayor poder determinante lo tiene la Cultura/Religión que, por sí sola, explica el 40,3% ($\beta=0,403$) de la varianza total en Miedo al Sexo. La función descrita sería la siguiente:

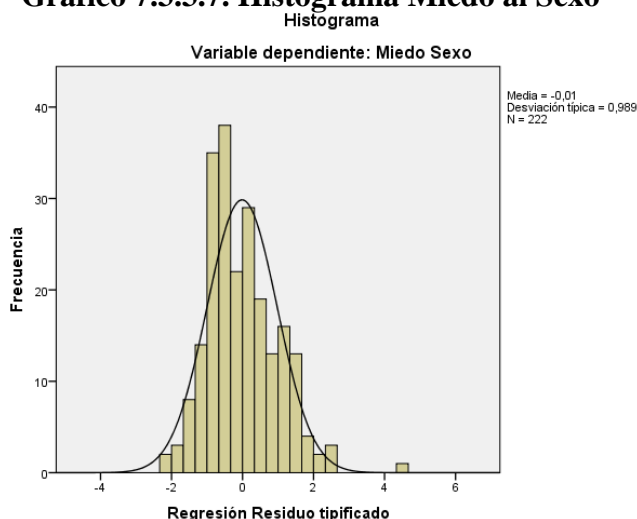
$$\text{Miedo Sexo} = 2,918 + 3,146 (\text{Cultura/religión}) - 0,21 (\text{Interacción Sexo opuesto}) + 0,55 (\text{Rendimiento Sociología}) - 0,057 (\text{Empatía})$$

Tabla 7.3.3.7. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,529 ^d	,280	,266	3,022	1,801

e. Variable dependiente: Miedo Sexo

Gráfico 7.3.3.7. Histograma Miedo al Sexo



➤ **Inteligencia Emocional Total**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de la Facultad de Educación de Educación y Humanidades de Ceuta, la Inteligencia Emocional Total se puede predecir conociendo el valor de la variable Rendimiento Académico global, menos las puntuaciones alcanzadas en Miedos Médicos, más el factor de Miedo a los Pensamientos Obsesivos, menos el factor Miedo al Sexo. El resto de variables que se seleccionaron fueron rechazadas. Entre todas estas variables se llega al 74,2% de la varianza en esta variable (IE Total siendo su $R^2=0,742$). El mayor poder determinante lo ejerce el Rendimiento Académico Total que explica el 82,9% ($\beta=0,829$) de la varianza en cuanto a la Inteligencia Emocional Total. La función descrita sería la siguiente:

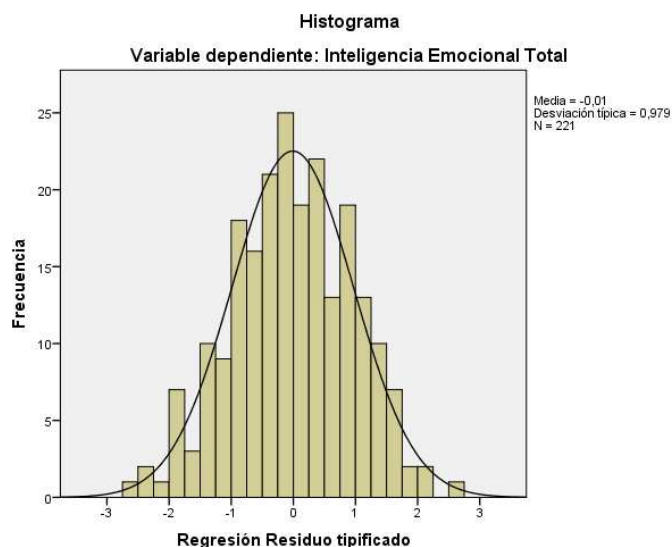
$$\text{Inteligencia Emocional Total} = 46,642 + 11,206 (\text{Rendimiento Total}) - 0,251 (\text{Miedos Médicos}) + 0,301 (\text{Miedos pensamientos Obsesivos}) - 0,507 (\text{Miedo Sexo})$$

Tabla 7.3.3.8. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,861 ^d	,742	,737	10,976	1,663

e. Variable dependiente: Inteligencia Emocional Total

Gráfico 7.3.3.8. Histograma IE Total Adulto



➤ **Empatía**

Los resultados que a continuación se presentan, que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, muestran que en los alumnos y alumnas universitarios que participaron, el factor Empatía está determinado por la variable Rendimiento Total, más el Curso, menos las puntuaciones de Miedo Total. El

resto de variables quedan excluidas, explicando el conjunto de todas las predictoras el 54,7% de la varianza en cuanto a la variable Empatía ($R^2=0,547$). De toda esa varianza, el mayor poder determinante lo tiene el Rendimiento Académico Total, que por sí solo explica el 73,3% ($\beta=0,733$) de la misma. La función descrita sería la siguiente:

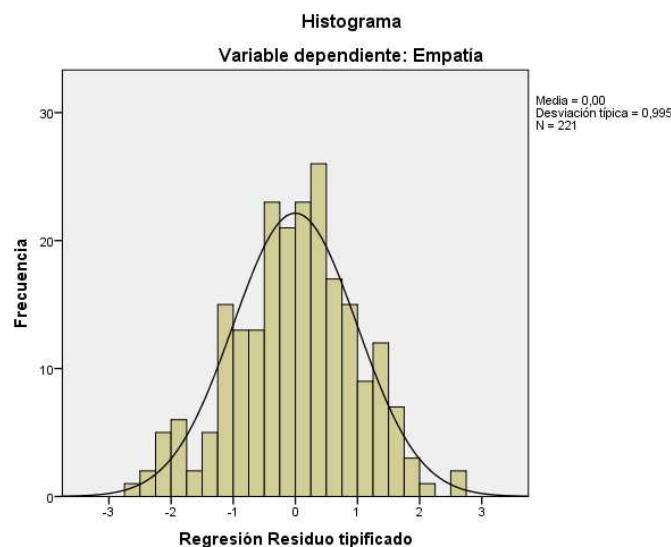
$$\text{Empatía} = 12,997 + 5,418 (\text{Rendimiento Total}) - 0,036 (\text{Miedo Total})$$

Tabla 7.3.3.9. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
2	,739 ^b	,547	,542	7,910	1,659

c. Variable dependiente: Empatía

Gráfico 7.3.3.9. Histograma Empatía Adulto



➤ **Conocimiento de sí mismos**

Considerando los resultados que se exponen a continuación, se observa que, en el contexto universitario, es posible predecir el factor Conocimiento de sí mismos. Para ello, es necesario conocer las variables Rendimiento Total, Titulación y Cultura/Religión (sus valores negativos), quedando el resto eliminadas. El conjunto de todas las variables incluidas dan cuenta del 39,6% de la varianza en cuanto al factor Conocimiento de sí mismos ($R^2= 0,396$). El mayor poder determinante lo ejerce el Rendimiento Total con el 52,8% ($\beta=0,528$) de la varianza de esta variable. La función descrita sería la siguiente:

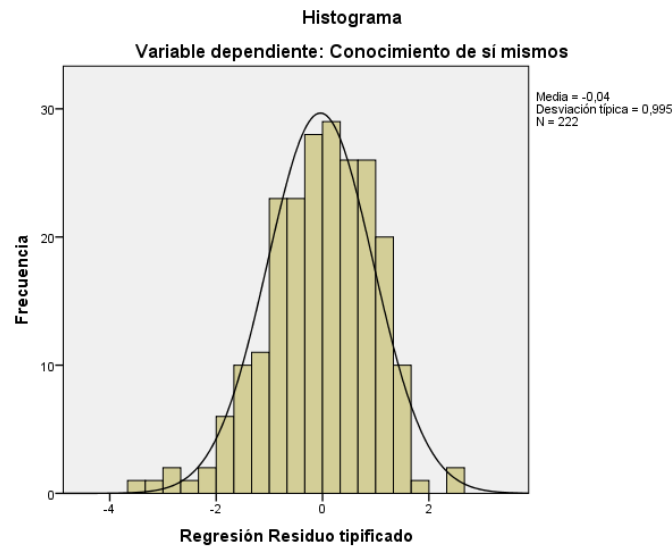
$$\text{Conocimiento de sí mismos} = 10,563 + 1,596 (\text{Rendimiento Total}) + 0,916 (\text{Titulación}) - 1,691 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 7.3.3.10. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,629 ^c	,396	,387	3,74630	1,720

d. Variable dependiente: Conocimiento de sí mismos

Gráfico 7.3.3.10. Histograma Conocimiento de sí mismos Adulto



➤ **Autoconcepto**

El factor Autoconcepto también se puede predecir. Para ello, se consideran los resultados reflejados a continuación. Así, esta variable está determinada por la variable Rendimiento Total, más la variable sociodemográfica Estatus, más el subfactor de manifestación de Opiniones. Las demás variables seleccionadas quedan rechazadas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 31,5% de la varianza en cuanto a la variable Autoconcepto ($R^2=0,315$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor Rendimiento Total, que por sí solo, explica el 46,1% ($\beta=0,461$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

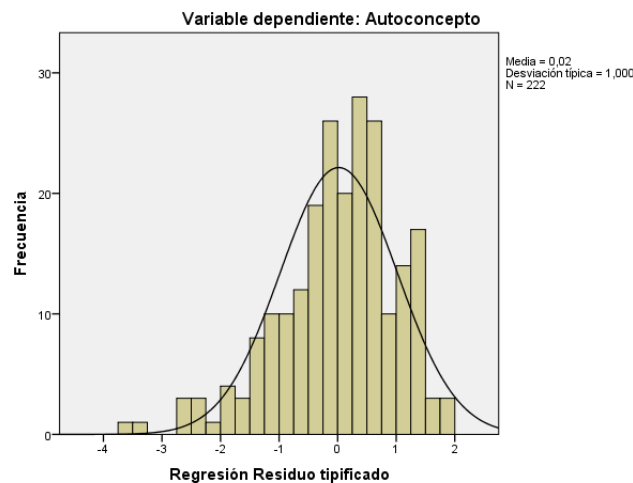
$$\text{Autoconcepto} = 3,785 + 1,318 (\text{Rendimiento Total}) + 1,832 (\text{Estatus}) + 0,144 (\text{Opiniones})$$

Tabla 7.3.3.11. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,561 ^c	,315	,305	3,77205	1,757

d. Variable dependiente: Autoconcepto

Gráfico 7.3.3.11. Histograma Autoconcepto
Histograma



➤ **Motivación**

Para la categoría Motivación los resultados que se presentan a continuación, muestran que es posible predecir sus puntuaciones si se dispone de las puntuaciones de Rendimiento Total y las alcanzadas en el factor Miedo a la Crítica y la Evaluación Social. El resto de variables son eliminadas, reflejando las mencionadas el 35,1% de la varianza total en cuanto a la variable Motivación ($R^2=0,351$). De todas ellas, el mayor poder determinante lo ejerce el Rendimiento Total, con un 57% ($\beta=0,570$) de esta varianza total. La función descrita sería la siguiente:

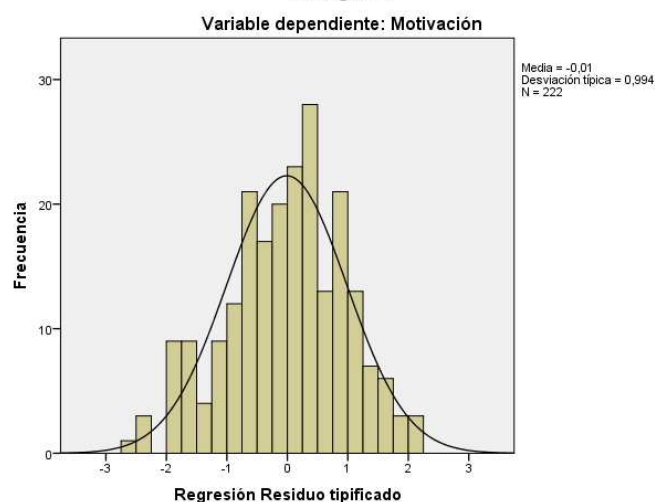
Motivación=3,899 + 2,091 (Rendimiento Total) + 0,069 (Miedo Crítica Evaluación Social)

Tabla 7.3.3.12. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
2	,593 ^b	,351	,345	4,69791	1,920

c. Variable dependiente: Motivación

Gráfico 7.3.3.12. Histograma Motivación Adulto
Histograma



➤ Autocontrol

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, se observa que la variable Autocontrol está determinada por la variable Rendimiento total, menos el subfactor Asertividad, más las variables sociodemográficas Sexo y Estatus socioeconómico y cultural, más la subcategoría manifestación de Opiniones más la Interacción con personas del Sexo opuesto. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto las variables predictoras reflejan el 29,5 % de la varianza en cuanto a la variable Autocontrol ($R^2= 0,295$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el Rendimiento Total que explica el 42,7% de la varianza en cuanto al Autocontrol ($\beta=0,427$). La función descrita sería la siguiente:

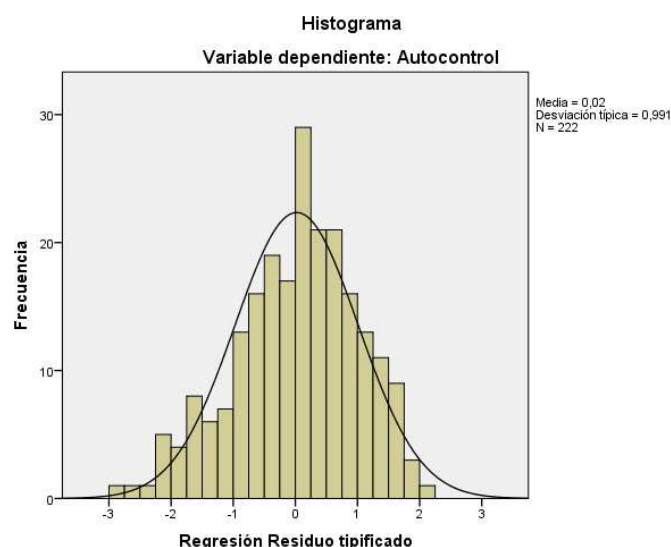
$$\text{Autocontrol} = 6,942 + 0,727 (\text{Rendimiento Total}) - 0,166 (\text{Asertividad}) + 1,112 (\text{Sexo}) + 0,989 (\text{Estatus}) + 0,111 (\text{Opiniones}) - 0,088 (\text{Interacción Sexo opuesto})$$

Tabla 7.3.3.13. Resumen del modelo^g

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
6	,544 ^f	,295	,275	2,29376	1,992

g. Variable dependiente: Autocontrol

Gráfico 7.3.3.13. Histograma Autocontrol Adulto



➤ Habilidades Sociales Totales

Los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado universitario ceutí, se observa que la variable Habilidades Sociales viene determinada por la variable Miedo a la Crítica y la Evaluación Social (su valor negativo), más el

Autoconcepto, menos la variable sociodemográfica Cultura/Religión, dando todas ellas una varianza de 23,8% ($R^2= 0,238$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor de Miedo a la Crítica y la Evaluación Social con el 39,2% ($\beta=0,392$) de la varianza en cuanto a las Habilidades Sociales Totales. La función descrita sería la siguiente:

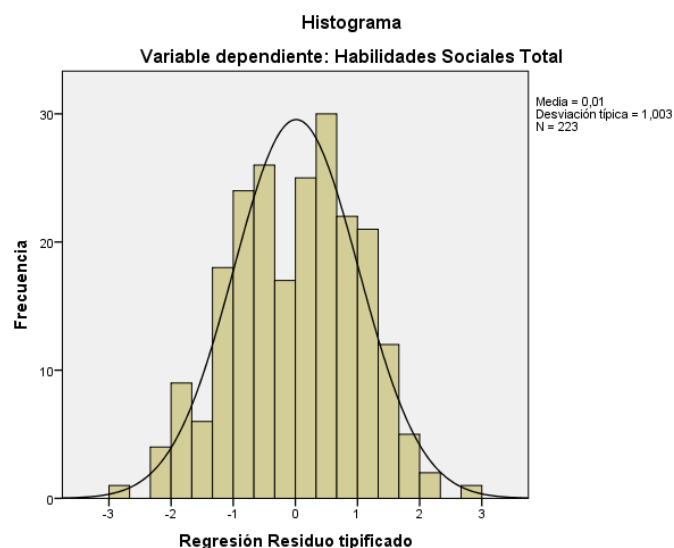
$$\text{Habilidades Sociales Total} = 92,462 - 0,477 (\text{Miedo Crítica y Evaluación Social}) + 0,604 (\text{Autoconcepto}) - 4,838 (\text{Cultura/religión})$$

Tabla 7.3.3.14. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,488 ^c	,238	,227	11,302	1,953

d. Variable dependiente: Habilidades Sociales Total

Gráfico 7.3.3.14. Histograma Habilidades Sociales Adulto



➤ **Opiniones**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado adulto participante la subcategoría manifestación de Opiniones se puede predecir, conociendo las puntuaciones de Miedo a la Crítica y la Evaluación Social (su valor negativo), menos la variable sociodemográfica Cultura/Religión, más las puntuaciones de Autoconcepto, menos el Estatus, menos la Empatía. El resto de variables quedan excluidas, explicando el conjunto de todas las no excluidas el 21,9% de la varianza total ($R^2= 0,219$). Entre todas ellas, el mayor poder determinante lo ejerce el factor Miedo a la Crítica y la Evaluación Social con el 37,3% de la varianza total explicada para este subfactor ($\beta=0,373$). La función descrita sería la siguiente:

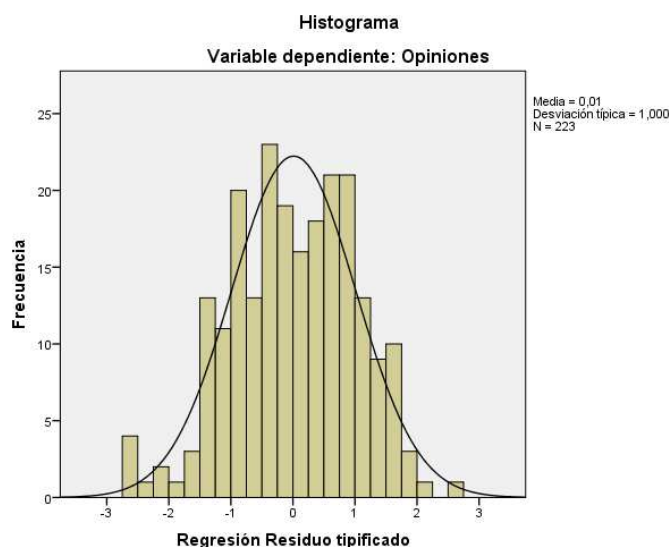
Opiniones=34,740 – 0,179 (Miedo Crítica y Evaluación Social) – 2,54 (Cultura/Religión) + 0,27 (Autoconcepto) – 1,665 (Estatus) - 0,073 (Empatía)

Tabla 7.3.3.15. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
5	,468 ^e	,219	,200	4,553	1,857

f. Variable dependiente: Opiniones

Gráfico 7.3.3.15. Histograma Opiniones Adulto



➤ **Interacción Sexo opuesto**

Considerando los resultados que se exponen a continuación, se observa que, en este contexto educativo, el subfactor Interacción con personas del Sexo opuesto, queda determinado por la variable Miedo al Sexo (su valor negativo), más el Autoconcepto, menos el Miedo a la Crítica y la Evaluación Social. El resto de variables quedan excluidas, explicando el conjunto de las “aceptadas” el 15,2% de la varianza total para esta subcategoría (dentro de las HHSS, con una $R^2 = 0,152$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor Miedo al Sexo con el 20,1% ($\beta = 0,201$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

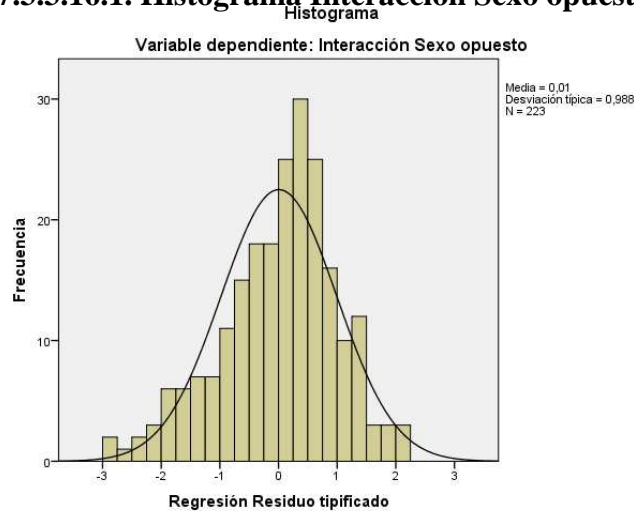
Interacción Sexo opuesto=18,909 – 0,255 (Miedo Sexo) + 0,189 (Autoconcepto) – 0,071 (Miedo Crítica y Evaluación Social)

Tabla 7.3.3.16. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,390 ^c	,152	,140	4,100	1,867

d. Variable dependiente: Interacción Sexo opuesto

Gráfico 7.3.3.16.1. Histograma Interacción Sexo opuesto Adulto



➤ Asertividad

En este caso, se observa que la Asertividad está determinada por el Miedo a la Crítica y la Evaluación Social, más el Rendimiento en Psicología, menos el Autocontrol, más el Autoconcepto. El conjunto de todas las variables predictoras representan el 13,6% de la varianza en cuanto a la Asertividad ($R^2 = 0,136$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor de Miedo a la Crítica y la Evaluación Social, con el 22,5% ($\beta = 0,225$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

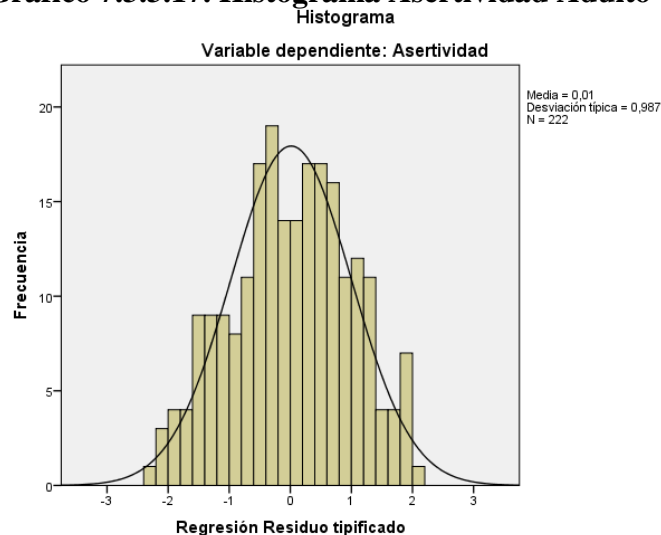
$$\text{Asertividad} = 15,302 - 0,087 (\text{Miedo Crítica y Evaluación Social}) + 0,409 (\text{Rendimiento Psicología}) - 0,279 (\text{Autocontrol}) + 0,14 (\text{Autoconcepto})$$

Tabla 7.3.3.17. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,369 ^d	,136	,120	3,836	2,206

e. Variable dependiente: Asertividad

Gráfico 7.3.3.17. Histograma Asertividad Adulto



➤ **Disconformidad**

Los resultados que a continuación se presentan, por medio de diferentes cuadros que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, ponen de manifiesto que en el alumnado universitario de Ceuta, se observa que la subcategoría Disconformidad (dentro de las HHSS) está determinada por el valor negativo del factor Miedo a la Crítica y la Evaluación Social. Todas las demás variables que se introdujeron fueron rechazadas, suponiendo la mencionada el 3,3% de la varianza total ($R^2=0,033$). Su poder determinante es del 18,1% ($\beta=0,181$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

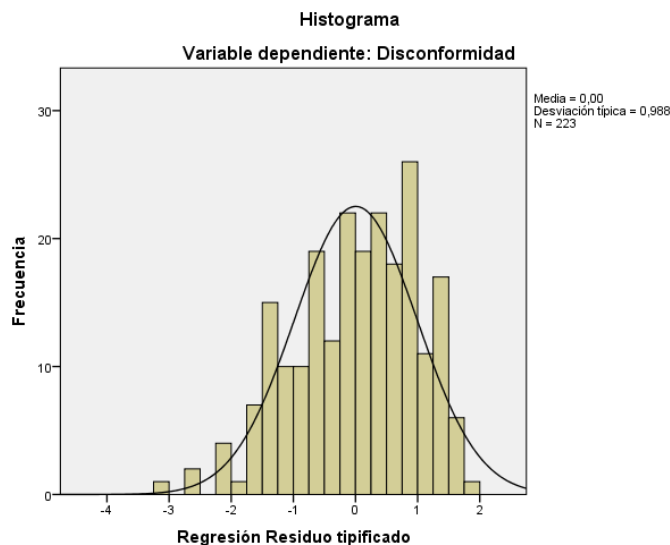
Disconformidad=9,721 – 0,036 (Miedo Crítica Evaluación Social)

Tabla 7.3.3.18. Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,181 ^a	,033	,028	2,053	2,068

b. Variable dependiente: Disconformidad

Gráfico 7.3.3.18. Histograma Disconformidad Adulto



➤ **Enfado**

Los resultados de la regresión realizada con la variable expresión de Enfado, como dependiente, ponen de manifiesto que en el alumnado universitario de Ceuta, dicho subfactor se puede predecir considerando el valor negativo de las puntuaciones de Miedo a la Crítica y la Evaluación Social, más la Edad, más el Rendimiento en Psicología (Rendimiento en Métodos Cuantitativos en GADE), menos la categoría Empatía. El resto de las variables quedan excluidas. El conjunto de las variables predictoras representan el 14,2% de la varianza en cuanto al sobfactor expresión de

Enfado ($R^2=0,142$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor Miedo a la Crítica y la Evaluación Social con un 30% ($\beta=0,300$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

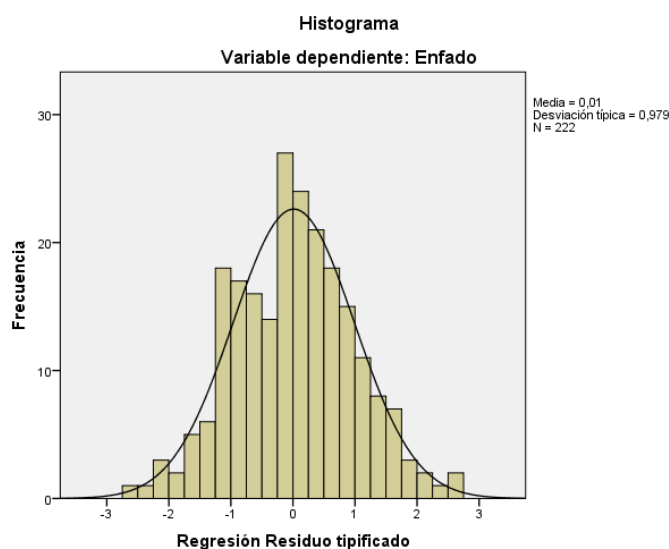
$$\text{Enfado} = 10,213 - 0,061 (\text{Miedo Crítica y Evaluación Social}) + 0,065 (\text{Edad}) + 0,287 (\text{Rendimiento Psicología}) - 0,032 (\text{Empatía})$$

Tabla 7.3.3.19. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,376 ^d	,142	,125	2,022	1,884

e. Variable dependiente: Enfado

Gráfico 7.3.3.19. Histograma Enfado Adulto



➤ Rendimiento Total

Los resultados que a continuación se presentan, por medio de diferentes cuadros que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, ponen de manifiesto que en el alumnado adulto que intervino en este trabajo, el Rendimiento Total se puede predecir. Para ello, se deben considerar las puntuaciones en Inteligencia Emocional Total, el valor negativo de la variable Cultura/Religión, más la Interacción con personas del Sexo opuesto, más el Miedo al Sexo. El resto de variables quedan excluidas, explicando entre todas las predictoras el 74,6% de la varianza total ($R^2=0,746$). De todas ellas, el mayor poder determinante lo ejerce la IE, que por sí sola explica el 79,6% ($\beta=0,796$) de la varianza en cuanto al Rendimiento Total. La función descrita sería la siguiente:

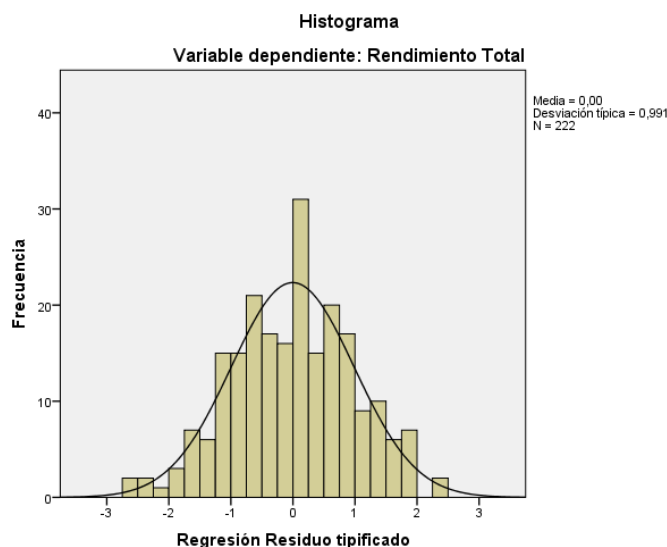
Rendimiento Total= -0,686 + 0,059 (Inteligencia Emocional Total) – 0,496 (Cultura/Religión) + 0,037 (Interacción Sexo opuesto) + 0,046 (Miedo Sexo)

Tabla 7.3.3.20. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,868 ^d	,753	,749	,78768	1,407

e. Variable dependiente: Rendimiento Total

Gráfico 7.3.3.20. Histograma Rendimiento Total Adulto



➤ **Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos**

Para conocer el Rendimiento en Psicología (Métodos Cuantitativos en GADE), los resultados que a continuación se presentan, se debe partir de la variable Inteligencia Emocional Total, más la Asertividad, menos la variable sociodemográfica Cultura/Religión. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 55,2% de la varianza en cuanto a la materia ($R^2=0,552$), ejerciendo el mayor poder determinante la variable IE, que por sí sola refleja el 66,5% ($\beta=0,665$) de la varianza total en cuanto a la calificación en Psicología/Métodos Cuantitativos. La función descrita sería la siguiente:

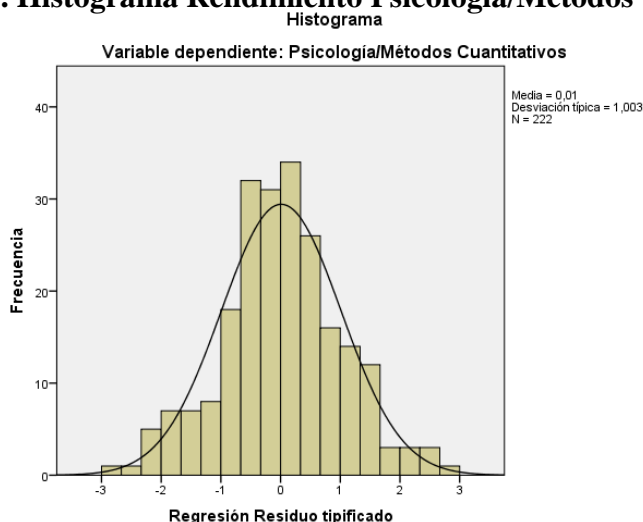
Rendimiento Psicología/Métodos Cuantitativos= -0,569 + 0,059 (Inteligencia Emocional Total) + 0,051 (Asertividad) – 0,466 (Cultura/Religión)

Tabla 7.3.3.21. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,743 ^c	,552	,545	1,2821	1,840

d. Variable dependiente: Psicología/Métodos Cuantitativos

Gráfico 7.3.3.21. Histograma Rendimiento Psicología/Métodos Cuantitativos



➤ Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas

El Rendimiento en la materia de Sociología (Creación de Empresas en GADE) se puede predecir, conociendo la IE Total, más el Miedo a los Animales y la Titulación, menos la Cultura. El conjunto de todas las predictoras reflejan el 56,3% de la varianza en Rendimiento en Sociología ($R^2=0,563$). El mayor poder determinante lo ejerce la IE con el 67,9% ($\beta=0,679$) de la varianza. La función descrita sería la siguiente:

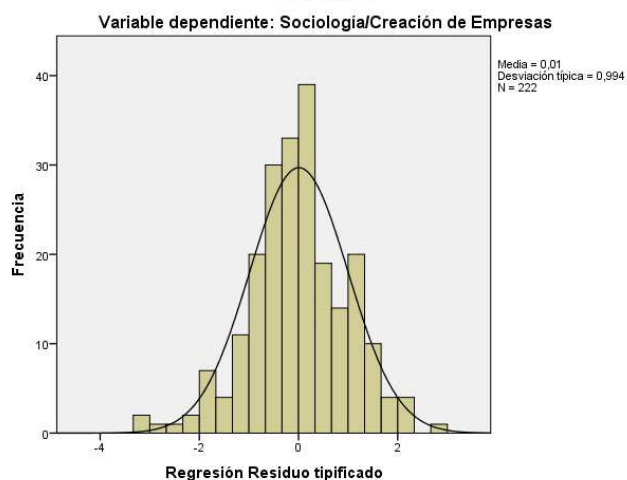
Rendimiento Sociología/Creación de Empresas = -0,62 + 0,059 (Inteligencia Emocional Total) + 0,015 (Miedo Animales y Desconocido) + 0,223 (Titulación) - 0,427 (Cultura/Religión)

Tabla 7.3.3.22. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,750 ^d	,563	,555	1,2372	1,531

e. Variable dependiente: Sociología/Creación de Empresas

Gráfico 7.3.3.22. Histograma Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas



➤ Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera

Las calificaciones obtenidas en la materia de educación Artística (Contabilidad Financiera en GADE) también se pueden predecir. Tal y como indican los cálculos que aparecen resumidos en los siguientes cuadros, el Rendimiento en esta materia queda determinado por la variable Inteligencia Emocional Total, menos la variable Titulación, más el Miedo a los Lugares Abiertos. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 44,5% de la varianza en cuanto a la variable dependiente ($R^2 = 0,445$). El mayor poder determinante lo ejerce la variable Inteligencia Emocional Total que explica el 64,4% de la varianza total explicada ($\beta = 0,644$). Las otras variables seleccionadas en un principio fueron rechazadas, por su parte la función descrita sería la siguiente:

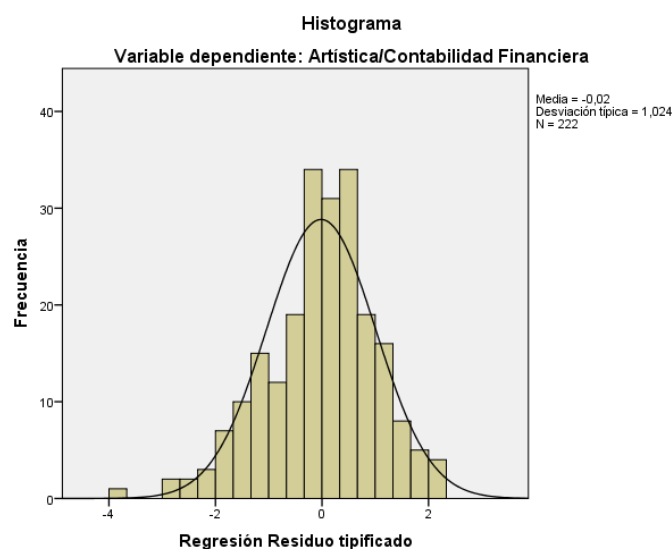
$$\text{Rendimiento Artística/Contabilidad Financiera} = 1,019 + 0,053 (\text{Inteligencia Emocional Total}) - 0,340 (\text{Titulación}) + 0,039 (\text{Miedo Lugares Abiertos})$$

Tabla 7.3.3.23. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
3	,667 ^c	,445	,438	1,3161	1,515

d. Variable dependiente: Artística/Contabilidad Financiera

Gráfico 7.3.3.23. Histograma Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera



➤ Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado universitario de nuestra ciudad, se observa que la variable Rendimiento en Didáctica (Contabilidad de Costes en GADE) depende de la Inteligencia Emocional Total, más el valor del subfactor expresión de Enfado. El conjunto de todas las variables

predictoras reflejan el 56,3% de la varianza total de la variable Rendimiento en Naturales ($R^2=0,563$), ejerciendo el mayor poder determinante la variable Inteligencia Emocional que explica el 73,8% de la varianza total ($\beta=0,738$). La función descrita sería la siguiente:

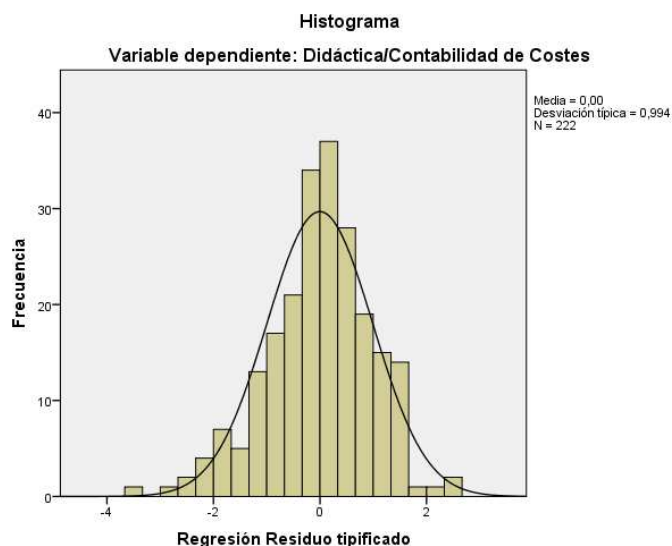
$$\text{Rendimiento Didáctica/Contabilidad Costes} = -2,235 + 0,066 (\text{Inteligencia Emocional Total}) + 0,086 (\text{Enfado})$$

Tabla 7.3.3.24. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
2	,751 ^b	,563	,559	1,2544	1,513

c. Variable dependiente: Didáctica/Contabilidad de Costes

Gráfico 7.3.3.24. Histograma Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes



➤ **Rendimiento en Organización**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, la variable Rendimiento en Organización queda determinada por la variable Inteligencia Emocional Total, menos la Cultura/Religión, más la Asertividad, más el valor de la variable sociodemográfica Sexo. El resto de variables quedan eliminadas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 62,6% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en Organización ($R^2= 0,626$). El mayor poder determinante lo ejerce la variable IE Total, que por sí sola representa el 68,5% ($\beta=0,685$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

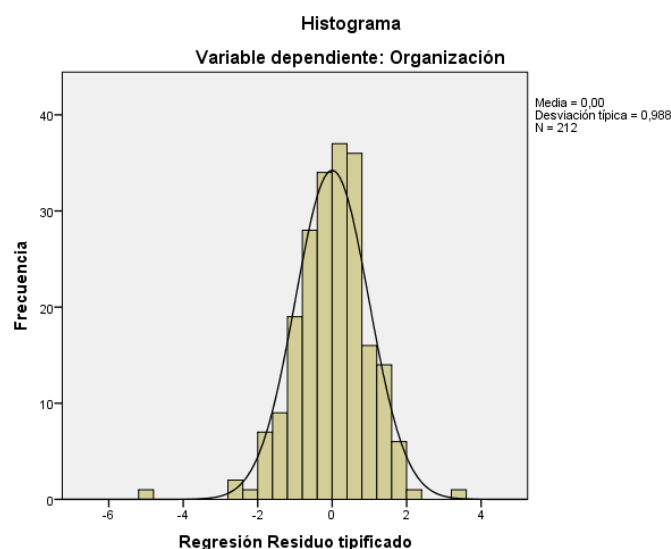
Rendimiento Organización= -1,059 + 0,059 (Inteligencia Emocional Total) – 0,583 (Cultura/Religión) + 0,04 (Asertividad) + 0,372 (Sexo)

Tabla 7.3.3.25. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
4	,791 ^d	,626	,618	1,1358	1,657

e. Variable dependiente: Organización

Gráfico 7.3.3.25. Histograma Rendimiento en Organización



➤ Rendimiento en Educación

Los resultados que se presentan a continuación reflejan que la variable Rendimiento en Educación se puede predecir conociendo el valor de la Inteligencia Emocional Total, más el subfactor Interacción con personas del Sexo opuesto. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 57,5% de la varianza total explicada en la calificación en la materia de Religión ($R^2 = 0,575$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce la Inteligencia Emocional con el 73,9% ($\beta = 0,739$) de la varianza total en cuanto a la nota en Educación. La función descrita será la siguiente:

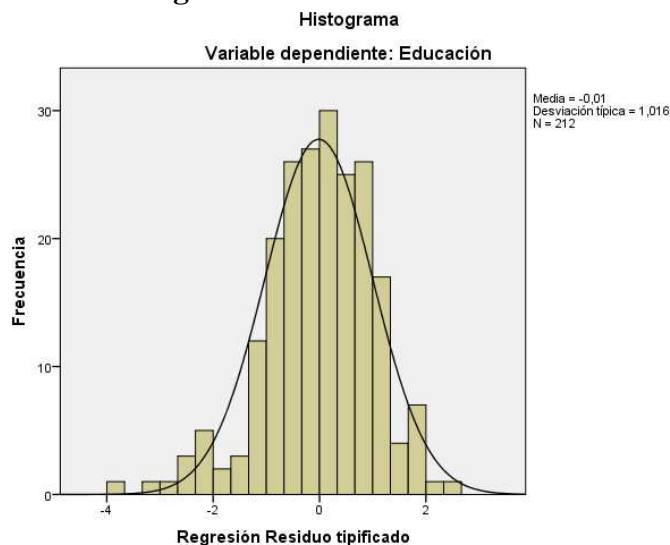
Rendimiento Educación= -2,181 + 0,063 (Inteligencia Emocional Total) + 0,044 (Interacción Sexo opuesto)

Tabla 7.3.3.26. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
2	,758 ^b	,575	,571	1,2033	1,787

c. Variable dependiente: Educación

Gráfico 7.3.3.26. Histograma Rendimiento en Educación



7.3.4. Análisis Inferencial

7.3.4.1. Titulación

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre la Titulación y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho de estar cursando una determinada titulación (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye sólo en el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,001$) y en la manifestación de Opiniones ($p=0,028$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable Titulación: Miedo Total ($p=0,539$), Miedo a la Crítica y la Evaluación Social ($p=0,366$), los Miedos Médicos ($p=0,178$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,127$), el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,235$), el Miedo al Sexo ($p=0,631$), la IE Total ($p=0,633$), la Empatía ($p=0,764$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,259$), el Autoconcepto ($p=0,174$), la Motivación ($p=0,493$), el Autocontrol ($p=0,259$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,164$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,777$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,435$), la Asertividad ($p=0,737$), la realización de Peticiones ($p=0,247$), la expresión de Enfado ($p=0,662$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,693$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,175$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,260$), el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera ($p=0,067$), el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ($p=0,668$), el Rendimiento en Organización ($p=0,350$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,186$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se realiza un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así se procedió a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Titulación como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera y, en general, se vuelve a encontrar diferencias significativas en el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,001$). Junto con ésta, aparecen también diferencias significativas en los Miedos Médicos ($p=0,001$) y el Autoconcepto ($p=0,027$), variables que anteriormente habían sido descartadas. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación estadística en la manifestación de Opiniones ($p=0,208$) que había sido aceptada a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Estas se unen a las que, según el análisis anterior, no fueron significativas, a saber: Miedo Total ($p=0,067$), Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable Titulación: Miedo Total ($p=0,539$), Miedo a la Crítica y la Evaluación Social ($p=0,347$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,084$), el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,237$), el Miedo al Sexo ($p=0,317$), la IE Total ($p=0,790$), la Empatía ($p=0,808$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,529$), la Motivación ($p=0,957$), el Autocontrol ($p=0,077$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,398$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,672$), la Asertividad ($p=0,585$), la manifestación de Disconformidad ($p=0,552$), la realización de Peticiones ($p=0,774$), la expresión de Enfado ($p=0,534$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,473$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,232$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,313$), el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera ($p=0,127$), el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ($p=0,537$), el Rendimiento en Organización ($p=0,133$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,447$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por la Titulación (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la titulación que el sujeto se encuentra realizando), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para ello, se realizaron pruebas post hoc, centrados exclusivamente en aquellas variables en las que se obtuvieron diferencias significativas

a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. Comenzando por la variable Miedo, las diferencias significativas en Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,001$) se encontraron entre la especialidad de Magisterio “Educación Primaria” y el resto de las titulaciones (Magisterio de Educación Infantil, Educación Social y Graduado en Administración y Dirección de Empresas). Para los Miedos Médicos ($p=0,001$), las diferencias son significativas entre Educación Primaria (Magisterio) y Educación Social y Magisterio de Educación Infantil. En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. Para ver las diferencias, descritas de manera resumida se ofrece un cuadro en el que aparecen recogidas las medias así como los resultados de la prueba ANOVA, lo que permite identificar claramente el sentido de las diferencias estadísticamente significativas encontradas dentro de la variable Miedo:

Cuadro 7.3.4.1.1. ANOVA Miedo por Titulación

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Titulación							
Miedo Total	44	0	Magisterio Infantil	94.93	37.674	2.414	.067
	85	0	Magisterio Primaria	86.27	38.130		
	86	0	Educación Social	99.56	38.834		
	10	0	GADE	111.60	46.479		
Miedo Animales y Desconocido	44	0	Magisterio Infantil	33.39	14.505	5.376	.001
	85	0	Magisterio Primaria	24.99	14.061		
	86	0	Educación Social	30.66	13.632		
	10	0	GADE	38.10	18.412		
Miedo Crítica y Evaluación Social	44	0	Magisterio Infantil	18.59	8.862	1.106	.347
	85	0	Magisterio Primaria	21.46	11.009		
	86	0	Educación Social	21.88	11.139		
	10	0	GADE	23.10	11.723		
Miedo Médico	44	0	Magisterio Infantil	14,20	8.749	5.524	.001
	85	0	Magisterio Primaria	9.66	7.141		
	86	0	Educación Social	14.33	9.030		
	10	0	GADE	14.00	7.118		
Miedo Pensamientos Obsesivos	44	0	Magisterio Infantil	18.25	6.824	2.249	.084
	85	0	Magisterio Primaria	19.11	8.145		
	86	0	Educación Social	20.78	7.667		
	10	0	GADE	24.00	8.882		
Miedo Lugares Abiertos	44	0	Magisterio Infantil	7.00	4.590	1.423	.237
	85	0	Magisterio Primaria	7.21	5.339		
	86	0	Educación Social	8.44	5.826		

	10	0	GADE	9.80	8.677		
Miedo Sexo	44	0	Magisterio Infantil	3.50	3.046	1.183	.317
	85	0	Magisterio Primaria	3.85	3.473		
	86	0	Educación Social	4.40	3.948		
	10	0	GADE	2.60	2.716		

Dentro de la variable IE, las diferencias significativas encontradas dentro del factor el Autoconcepto ($p=0,027$) se hallaron entre la especialidad de Magisterio de Educación Primaria y la titulación de Educación Social. Para el resto de titulaciones las diferencias no son significativas. Del mismo modo se presenta un cuadro en el que se pueden ver dichas diferencias:

Cuadro 7.3.4.1.2. ANOVA IE por Titulación

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Titulación							
Inteligencia Emocional Total	42	2	Magisterio Infantil	126.70	24.541	.348	.790
	85	0	Magisterio Primaria	126.90	21.166		
	86	0	Educación Social	125.30	20.083		
	10	0	GADE	132.30	18.581		
Empatía	42	2	Magisterio Infantil	48.67	11.897	.324	.808
	85	0	Magisterio Primaria	46.98	11.980		
	86	0	Educación Social	48.10	11.343		
	10	0	GADE	49.82	14.818		
Conocimiento de sí mismo	42	2	Magisterio Infantil	20.6548	4.90526	.741	.529
	85	0	Magisterio Primaria	21.7647	4.74695		
	86	0	Educación Social	21.9465	4.91654		
	10	0	GADE	21.9300	3.15350		
Autoconcepto	42	2	Magisterio Infantil	21.5071	4.18064	3.112	.027
	85	0	Magisterio Primaria	22.5482	4.19335		
	86	0	Educación Social	20.6895	4.93749		
	10	0	GADE	23.5400	2.51007		
Motivación	42	2	Magisterio Infantil	20.1464	6.44841	.106	.957
	85	0	Magisterio Primaria	20.2712	6.03350		
	86	0	Educación Social	19.8337	5.25467		
	10	0	GADE	20.5450	5.05989		
Autocontrol	42	2	Magisterio Infantil	15.7238	2.99111	2.313	.077
	85	0	Magisterio Primaria	15.3318	2.69997		
	86	0	Educación Social	14.7221	2.48631		
	10	0	GADE	16.4700	1.87026		
Habilidades Sociales	42	2	Magisterio Infantil	88.81	10.521	.990	.398
	85	0	Magisterio Primaria	90.02	14.012		
	86	0	Educación Social	88.57	13.239		

	10	0	GADE	95.80	14.935		
--	----	---	------	-------	--------	--	--

Dentro del factor Habilidades Sociales, no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los subfactores. Se puede ver resumido, junto con las medias:

Cuadro 7.3.4.1.3. ANOVA HHSS por Titulación

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Titulación							
Opiniones	42	2	Magisterio Infantil	25.76	3.906	1.527	.208
	85	0	Magisterio Primaria	26.25	5.705		
	86	0	Educación Social	24.92	5.049		
	10	0	GADE	27.80	5.903		
Interacción Sexo opuesto	42	2	Magisterio Infantil	20.71	4.204	.515	.672
	85	0	Magisterio Primaria	20.61	4.791		
	86	0	Educación Social	20.24	4.311		
	10	0	GADE	22.00	3.197		
Asertividad	42	2	Magisterio Infantil	14.83	4.178	.647	.585
	85	0	Magisterio Primaria	15.12	3.705		
	86	0	Educación Social	15.30	4.467		
	10	0	GADE	16.80	3.676		
Disconformidad	42	2	Magisterio Infantil	8.76	2.010	.701	.552
	85	0	Magisterio Primaria	8.82	1.977		
	86	0	Educación Social	9.21	2.218		
	10	0	GADE	9.20	1.932		
Peticiones	42	2	Magisterio Infantil	8.19	2.233	.371	.774
	85	0	Magisterio Primaria	8.15	2.174		
	86	0	Educación Social	7.95	1.976		
	10	0	GADE	8.60	2.011		
Enfado	42	2	Magisterio Infantil	10.55	2.002	.731	.534
	85	0	Magisterio Primaria	11.07	2.197		
	86	0	Educación Social	10.94	2.182		
	10	0	GADE	11.40	1.713		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, las diferencias vuelven a ser no significativas tanto en el Rendimiento medio Total, como en todas y cada una de las materias. El cuadro que aparece a continuación da una perspectiva detallada de estas diferencias, así como los descartes dentro de esta variable (Rendimiento):

Cuadro 7.3.4.1.4. ANOVA Rendimiento por Titulación

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Titulación							
Rendimiento Global	42	2	Magisterio Infantil	7.2412	1.61425	.840	.473
	85	0	Magisterio Primaria	6.9810	1.45770		
	86	0	Educación Social	6.9643	1.70610		
	10	0	GADE	7.6600	1.21719		
Rendimiento Psicología/Métodos Cuantitativos	42	2	Magisterio Infantil	7.205	1.9254	1.441	.232
	85	0	Magisterio Primaria	6.832	1.9646		
	86	0	Educación Social	7.376	1.8735		
	10	0	GADE	7.640	1.0309		
Rendimiento Sociología/Creación Empresas	42	2	Magisterio Infantil	7.114	2.1916	1.195	.313
	85	0	Magisterio Primaria	7.160	1.4713		
	86	0	Educación Social	7.380	2.0137		
	10	0	GADE	8.230	1.6640		
Rendimiento Artística/Contabilidad F	42	2	Magisterio Infantil	7.685	1.7114	1.923	.127
	85	0	Magisterio Primaria	7.351	1.6705		
	86	0	Educación Social	6.916	1.9524		
	10	0	GADE	7.100	1.6125		
Rendimiento Didáctica/Contabilidad C.	42	2	Magisterio Infantil	7.160	1.7042	.727	.537
	85	0	Magisterio Primaria	6.988	1.8376		
	86	0	Educación Social	6.836	2.0629		
	10	0	GADE	7.670	1.6317		
Rendimiento Organización	42	2	Magisterio Infantil	7.383	1.5573	2.039	.133
	85	0	Magisterio Primaria	6.733	1.8333		
	86	0	Educación Social	6.760	1.9516		
	10	0	GADE	--	--		
Rendimiento Educación	42	2	Magisterio Infantil	6.900	2.2082	.808	.447
	85	0	Magisterio Primaria	6.822	1.5914		
	86	0	Educación Social	6.519	1.9616		
	10	0	GADE	--	--		

• **Discusión**

Con respecto a la variable Miedo, en función de la titulación que el sujeto está cursando, no aparecen diferencias significativas entre los diferentes grupos para los niveles totales. Sin embargo, a pesar de que no se registran diferencias en los niveles generales de esta variable, aparecen en dos de los factores que la conforman. Así pues, se establecen diferencias en Miedo a los Animales y a lo Desconocido (donde el alumnado de la especialidad de Magisterio de Educación Primaria refleja niveles significativamente más bajos que el resto de titulaciones) y también en los Miedos

Médicos (de nuevo Educación Primaria refleja niveles más bajos que el resto de titulaciones). Desde este punto de vista, se puede decir, en general que la titulación no influye en el miedo (salvo en dos de los seis factores específicos), realidad que quedaba dentro de las suposiciones iniciales (se consideraba que la variable Titulación no influiría en la manifestación de miedo). Tampoco existen diferencias en los tipos, ya que en todos los casos, el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos es el principal factor, mientras que el Miedo a los Lugares Abiertos es el que menores niveles de miedo desencadenan. Esta realidad se cumple en todas las titulaciones, por lo que, esta experiencia coincide con la experiencia de Matesanz (2006), en la que la categoría equivalente (Miedo por Tendencia Obsesiva) era en la que se registraban puntuaciones más altas de miedo (la media más alta) a nivel general (no se han encontrado trabajos en los que se haga la comparativa por titulaciones universitarias).

Exactamente lo mismo se encontró en el caso de la variable IE. Tal y como se mencionó en la hipótesis, no se encontraron diferencias en la IE ni en los factores que la integran en función de la titulación que está cursando la persona, salvo, exclusivamente en el factor Autoconcepto (se hallaron entre la especialidad de Magisterio de Educación Primaria con las puntuaciones más altas y la titulación de Educación Social con las más bajas) y sólo entre dos titulaciones. De esta manera, se puede decir que a nivel general (puntuaciones totales) no hay diferencias significativas, lo mismo que ocurre en el resto de factores (Conocimiento de sí mismos, Empatía, Motivación, Autocontrol y HHSS). Por otro lado, con respecto a los subfactores que integran las HHSS, no se encontraron diferencias significativas para ninguno. Tampoco se han encontrado trabajos en los que se establezca una comparativa en las puntuaciones de IE en función de la titulación que se encuentra cursando el sujeto.

Para finalizar con esta primera variable sociodemográfica, se considera la disposición del Rendimiento Académico en función de la variable Titulación. Igual que en el caso anterior, tal y como pensamos (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Global en función de la titulación) no se hallaron diferencias significativas en el Rendimiento general entre las diferentes titulaciones, situación que se repite si se consideran las materias específicas una a una. Todo esto indica claramente que esta variable no tiene una incidencia directa en las calificaciones obtenidas (las cuales son un claro indicativo del Rendimiento Académico), resaltando, de nuevo, la igualdad y no las mínimas diferencias encontradas. Por otra parte, tampoco se han considerado estudios

en los que se establezca el Rendimiento en función de la titulación universitaria cursada por la muestra.

7.3.4.2. Edad

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre la edad y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de tener una determinada Edad (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,011$), los Miedos Médicos ($p=0,035$) y el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera ($p=0,014$). Por su lado, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia del factor Edad: el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,599$), el Miedo a la Crítica y Evaluación Social ($p=0,190$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,901$), el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,072$), el Miedo al Sexo ($p=0,628$), la IE Total ($p=0,536$), la Empatía ($p=0,377$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,094$), el Autoconcepto ($p=0,095$), la Motivación ($p=0,612$), Autocontrol ($p=0,423$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,291$), la manifestación de Opiniones ($p=0,388$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,131$), la Asertividad ($p=0,810$), la Disconformidad ($p=0,353$), la realización de Peticiones ($p=0,677$), la expresión de Enfado ($p=0,131$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,325$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,337$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,181$), el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ($p=0,131$), el Rendimiento en Organización ($p=0,291$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,628$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se llevó a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variable Edad como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera, sólo aparecieron diferencias significativas en la subcategoría expresión de Enfado ($p=0,024$), que a través del cálculo anteriormente mencionado fue rechazada. A través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación para el Miedo Total ($p=0,848$), los Miedos Médicos ($p=0,882$) y el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera ($p=0,163$). Estas se unen a las que, según el

análisis anterior, no fueron significativas, que son: el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,823$), el Miedo a la Crítica y Evaluación Social ($p=0,895$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,458$), el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,632$), el Miedo al Sexo ($p=0,910$), la IE Total ($p=0,567$), la Empatía ($p=0,551$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,127$), el Autoconcepto ($p=0,113$), la Motivación ($p=0,740$), el Autocontrol ($p=0,569$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,664$), la manifestación de Opiniones ($p=0,534$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,293$), la Asertividad ($p=0,324$), la Disconformidad ($p=0,447$), la realización de Peticiones ($p=0,476$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,204$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,215$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,165$), el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ($p=0,201$), el Rendimiento en Organización ($p=0,314$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,542$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por la variable Edad (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran dichas diferencias significativas. Para ello, se ha procedido a la realización de hacer una prueba post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas, a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. En este caso, con respecto al Miedo, se puede comprobar en el cuadro que se presenta a continuación, donde se ven los cálculos ANOVA realizados, como las diferencias no son significativas ni en los totales, ni tampoco en los diferentes factores:

Cuadro 7.3.4.2.1. ANOVA Miedo por Edad

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Edad						
Miedo Total	118	0	18-21	96.40	.701	.848
	76	0	22-26	90.84		
	16	0	27-33	87.06		
	14	0	+ 33	101.86		
Miedo Animales y Desconocido	118	0	18-21	30.86	.725	.823
	76	0	22-26	27.96		
	16	0	27-33	27.41		
	14	0	+ 33	27.07		
	118	0	18-21	21.36		

Miedo Crítica y Evaluación Social	76	0	22-26	21.18	9.652	.649	.895
	16	0	27-33	17.24	11.659		
	14	0	+ 33	23.64	9.427		
Miedo Médico	118	0	18-21	13.26	9.112	.664	.882
	76	0	22-26	11.21	7.324		
	16	0	27-33	11.65	9.069		
	14	0	+ 33	14.43	7.703		
Miedo Pensamientos Obsesivos	118	0	18-21	19.88	7.949	1.007	.458
	76	0	22-26	19.21	7.396		
	16	0	27-33	18.94	7.925		
	14	0	+ 33	23.29	8.668		
Miedo Lugares Abiertos	118	0	18-21	7.38	5.231	.878	.632
	76	0	22-26	7.58	5.676		
	16	0	27-33	9.12	6.480		
	14	0	+ 33	10.21	6.624		
Miedo Sexo	118	0	18-21	4.35	3.758	.630	.910
	76	0	22-26	3.70	3.402		
	16	0	27-33	2.71	3.387		
	14	0	+ 33	3.21	2.577		

Con respecto a la IE Total tampoco se encontraron diferencias significativas. De la misma forma, tampoco fueron halladas para ninguno de los factores que integran esta variable (incluyendo las HHSS). Esta realidad se puede comprobar en el cuadro en el que se ofrecen los resultados de la prueba ANOVA:

Cuadro 7.3.4.2. ANOVA IE por Edad

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Edad							
Inteligencia Emocional Total	116	2	18-21	124.33	21.410	.926	.567
	76	0	22-26	130.23	19.754		
	16	0	27-33	125.38	23.079		
	14	0	+ 33	125.35	24.873		
Empatía	116	2	18-21	46.65	11.514	.937	.551
	76	0	22-26	50.06	11.070		
	16	0	27-33	46.71	14.590		
	14	0	+ 33	47.35	13.869		
Conocimiento de sí mismo	116	2	18-21	21.0767	4.60464	1.367	.127
	76	0	22-26	22.4987	4.62784		
	16	0	27-33	21.4765	5.42270		
	14	0	+ 33	21.7357	5.98724		
Autoconcepto	116	2	18-21	21.9603	3.92260		
	76	0	22-26	21.2474	5.16252		

	16	0	27-33	22.0353	4.00546	1.394	.113
	14	0	+ 33	21.2714	5.90950		
Motivación	116	2	18-21	19.6978	5.89997	.795	.740
	76	0	22-26	20.6868	5.88397		
	16	0	27-33	19.4941	3.78574		
	14	0	+ 33	20.8429	5.96718		
Autocontrol	116	2	18-21	14.9500	2.84869	.924	.569
	76	0	22-26	15.7355	2.18136		
	16	0	27-33	15.6647	2.62653		
	14	0	+ 33	14.1429	3.23460		
Habilidades Sociales	116	2	18-21	88.40	12.815	.854	.664
	76	0	22-26	90.09	13.651		
	16	0	27-33	95.53	12.526		
	14	0	+ 33	88.00	13.185		

En el caso de las Habilidades Sociales, tal y como se puede ver en el cuadro que se presenta a continuación, se han encontrado diferencias significativas en uno de los subfactores. En este caso, aparecen en la expresión de Enfado ($p=0,024$). En esta categoría, las diferencias fueron significativas entre el grupo de entre 27-33 años y el de 18-21 y el de 22-26. En cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%.

Cuadro 7.3.4.2.3. ANOVA HHSS por Edad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Edad							
Opiniones	116	2	18-21	25.29	5.272	.731	.534
	76	0	22-26	26.17	5.260		
	16	0	27-33	26.82	4.773		
	14	0	+ 33	25.36	4.534		
Interacción Sexo opuesto	116	2	18-21	20.66	4.561	1.248	.293
	76	0	22-26	20.29	4.204		
	16	0	27-33	22.12	3.199		
	14	0	+ 33	19.21	5.549		
Asertividad	116	2	18-21	14.73	4.243	1.164	.324
	76	0	22-26	15.71	3.999		
	16	0	27-33	16.06	3.783		
	14	0	+ 33	15.43	3.524		
Disconformidad	116	2	18-21	8.82	1.932	.890	.447
	76	0	22-26	9.03	2.309		
	16	0	27-33	9.65	2.029		
	14	0	+ 33	9.21	1.929		

Peticiones	116	2	18-21	8.14	2.238	.836	.476
	76	0	22-26	8.09	1.940		
	16	0	27-33	8.53	2.154		
	14	0	+ 33	7.36	1.550		
Enfado	116	2	18-21	10.76	1.994	3.205	.024
	76	0	22-26	10.80	2.257		
	16	0	27-33	12.35	1.730		
	14	0	+ 33	11.43	2.503		

Considerando la variable Rendimiento, tampoco se encontraron diferencias significativas ni a nivel general, ni en ninguna de las materias. Los datos quedan clarificados a través del cuadro que se presenta a continuación, donde se pueden comprobar los descartes en el caso del Rendimiento.

Cuadro 7.3.4.2.4. ANOVA Rendimiento por Edad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Edad							
Rendimiento Global	116	2	18-21	6.8798	1.57770	1.250	.204
	76	0	22-26	7.3725	1.49447		
	16	0	27-33	6.9706	1.37682		
	14	0	+ 33	6.8637	2.07585		
Rendimiento Psicología/Métodos Cuantitativos	116	2	18-21	7.017	1.8698	1.236	.215
	76	0	22-26	7.320	1.8019		
	16	0	27-33	7.276	1.7559		
	14	0	+ 33	7.118	2.7767		
Rendimiento Sociología/Creación Empresas	116	2	18-21	7.079	1.9520	1.304	.165
	76	0	22-26	7.712	1.6064		
	16	0	27-33	7.100	1.8021		
	14	0	+ 33	6.864	2.0549		
Rendimiento Artística/Contabilidad F	116	2	18-21	7.168	1.7790	1.306	.163
	76	0	22-26	7.436	1.7702		
	16	0	27-33	6.971	1.6488		
	14	0	+ 33	7.036	2.3526		
Rendimiento Didáctica/Contabilidad C.	116	2	18-21	6.751	1.9239	1.253	.201
	76	0	22-26	7.365	1.7967		
	16	0	27-33	7.006	1.4140		
	14	0	+ 33	6.943	2.4597		
Rendimiento Organización	116	2	18-21	6.754	1.7710	1.133	.314
	76	0	22-26	7.071	1.9168		
	16	0	27-33	6.947	1.4040		
	14	0	+ 33	6.807	2.4749		

Rendimiento Educación	116	2	18-21	6.509	1.9711	.943	.542
	76	0	22-26	7.112	1.6124		
	16	0	27-33	6.787	1.7299		
	14	0	+ 33	6.414	2.2467		

- **Discusión**

A continuación se prosigue con la discusión de las diferentes variables en función de la edad de los sujetos. La primera variable es el Miedo. Así, en función de la variable Edad, en la muestra de alumnado universitario, se puede comprobar como las diferencias no son significativas ni en los totales de la variable, ni tampoco en los diferentes factores que la conforman (Miedo a los Animales y a lo Desconocido, Miedo a la Crítica y la Evaluación Social, Miedos Médicos, Miedo ante Pensamientos Obsesivos, Miedo a Lugares Abiertos y Miedo al Sexo). Desde la entrada en la etapa de la adolescencia (como ya quedó reflejado en ese apartado), los miedos no varían entre edades, siendo más o menos constantes, lo que hace que durante la edad adulta esta consistencia se siga manteniendo. Por tanto, se observa una gran consistencia en los niveles de miedo durante la etapa adulta, por lo que la edad no es un factor determinante. Tampoco se observan diferencias importantes en los tipos de miedos específicos (factores) que se registran entre los universitarios, manteniendo esta consistencia también en los tipos de miedo. El Miedo provocado por Pensamientos Obsesivos vuelve a ser la categoría en la que se registran mayores niveles, encontrándose bastantes similitudes en cuanto al primer factor desencadenante de miedo. Esta realidad coincide en todas las edades (en línea de la investigación de Matesanz, 2006). En todos los grupos de edad, también, aparece un factor que genera niveles menores: el Miedo a los Lugares Abiertos. De esta manera, se puede decir de manera segura, que desde la edad infantil, los tipos de miedo se siguen manteniendo a lo largo de la adolescencia y la edad adulta, algo que demuestran estudios longitudinales como el de Burnham y Gullone (1997). Por otra parte, de manera específica en la muestra adulta, los resultados obtenidos muestran una gran constancia, la misma que la descrita en trabajos como el realizado por Pelechano (2007).

Se continúa con la segunda variable, la IE en función de la edad. En este caso, la edad no es un factor determinante, ya que ni en las puntuaciones totales (IE Total) ni en ninguna de las categorías pertenecientes a esta variable (Empatía, Conocimiento de sí mismos, Autoconcepto, Motivación, Autocontrol y Habilidades Sociales) se encontraron diferencias significativas. En el caso de los subfactores integrantes de las

Habilidades Sociales, se encontraron diferencias significativas solamente en la expresión de Enfado (entre el grupo de 27 a 33 años y el de 18-21 y el de 22-26), entre un grupo (27-33) y otros dos (18-21 y 22-26). Considerando esto, se puede decir, de forma general, que desde la entrada en la etapa adulta (la muestra analizada) la edad no resulta relevante en lo referente a las puntuaciones de IE, ni en ninguno de los factores que la integran. Esto pone de manifiesto que la IE y cada una de las habilidades emocionales que la componen, llegan a un desarrollo máximo durante la etapa adulta y no continúan creciendo (como se ha podido observar) algo que sí ocurre durante las etapas infantil y adolescente. Esto se cumple también en el caso de las, HHSS (puntuaciones totales) y en los actores que la constituyen (excepto en expresión de Enfado). Esta constancia en las habilidades emocionales se extiende a los tipos de IE, poniendo énfasis a la discusión realizada. Por tanto, se puede decir que la edad no influye en este sentido, rechazando la hipótesis realizada.

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la edad en las variables estudiadas en el alumnado universitario. En esta ocasión, tal y como se esperaba (no habría diferencia en el Rendimiento Académico en función de la edad), no se encontraron diferencias significativas, ni a nivel de Rendimiento General (expresado por la media total), ni tampoco en cuanto al Rendimiento en cada una de las materias (Psicología/Métodos Cuantitativos, Sociología/Creación de Empresas, educación Artística/Contabilidad Financiera, Didáctica/Contabilidad de Costes, Organización y Educación). Por esto, no se puede decir que la edad sea un factor que incida en la calificación. Las notas superiores, varían en función de la edad del sujeto ya que para los dos primeros grupos (de 18-21 y de 22 a 26) las calificaciones más altas se obtienen en educación Artística (Contabilidad Financiera en GADE), mientras que en los otros dos (de 27 a 33 y mayores de 33) la materia de Psicología (Métodos Cuantitativos en GADE) es en la que se obtienen las calificaciones más elevadas. En el caso de la asignatura que reporta menos sí hay coincidencias entre todos los grupos: la materia de Educación es la que reporta los resultados más bajos. Todo ello indica que existen diferencias en el tipo de materias en las que cada grupo tiene más éxito, lo que hace que el tipo de rendimiento varíe. El nivel no parece tener diferencias. Como en el caso anterior, no se contemplaron trabajos en los que se reseñaran diferencias entre la edad y los niveles y tipos de Rendimiento Académico.

7.3.4.3. Curso

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el Curso y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de pertenecer a un determinado curso (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye solamente en el Autoconcepto ($p=0,027$). Por su lado, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia del factor Edad: en el Miedo Total ($p=0,854$), el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,208$), el Miedo a la Crítica y Evaluación Social ($p=0,578$), los Miedos Médicos ($p=0,842$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,986$), el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,364$), el Miedo al Sexo ($p=0,249$), la IE Total ($p=0,464$), la Empatía ($p=0,545$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,745$), la Motivación ($p=0,992$), el Autocontrol ($p=0,112$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,315$), la manifestación de Opiniones ($p=0,887$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,447$), la Asertividad ($p=0,141$), la Disconformidad ($p=0,085$), la realización de Peticiones ($p=0,823$), la expresión de Enfado ($p=0,110$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,294$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,201$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,204$), el Rendimiento en educación Artística/ Contabilidad Financiera ($p=0,060$), el Rendimiento en Didáctica/ Contabilidad de Costes ($p=0,262$), el Rendimiento en Organización ($p=0,885$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,481$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se llevó a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variables Curso como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta forma, la variable antes seleccionada como significativa queda ahora descartada (Autoconcepto - $p=0,027$ -). Sin embargo, aparecen diferencias significativas en la expresión de Enfado ($p=0,015$) y el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,034$). Tampoco resultaron significativas en todas las restantes, que son: el Miedo Total ($p=0,855$), el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,728$), el Miedo a la Crítica y Evaluación Social ($p=0,178$), los Miedos Médicos ($p=0,761$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,743$), el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,535$), el Miedo al Sexo ($p=0,099$), la IE Total ($p=0,433$), la Empatía ($p=0,348$), el Conocimiento de sí mismos

($p=0,373$), la Motivación ($p=0,416$), el Autocontrol ($p=0,094$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,167$), la manifestación de Opiniones ($p=0,252$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,373$), la Asertividad ($p=0,193$), la Disconformidad ($p=0,193$), la realización de Peticiones ($p=0,766$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,315$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,175$), el Rendimiento en educación Artística/ Contabilidad Financiera ($p=0,720$), el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ($p=0,120$), el Rendimiento en Organización ($p=0,727$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,167$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor Curso (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del curso al que pertenece el sujeto), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran dichas diferencias significativas. Para ello, se han realizado pruebas post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas, a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. En este caso, con respecto al Miedo, no se encontraron diferencias significativas entre ninguno de los grupos. El cuadro que se presenta a continuación permite ver esta realidad, a través de los cálculos ANOVA hechos dentro de esta variable:

Cuadro 7.3.4.3.1. ANOVA Miedo por Curso Adulto

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Curso							
Miedo Total	68	0	Primero	96.31	36.798	.156	.855
	97	0	Segundo	92.87	41.311		
	60	0	Tercero	93.80	38.275		
Miedo Animales y Desconocido	68	0	Primero	29.63	13.960	.317	.728
	97	0	Segundo	29.99	16.295		
	60	0	Tercero	28.12	12.393		
Miedo Crítica y Evaluación Social	68	0	Primero	23.01	10.598	1.740	.178
	97	0	Segundo	19.87	10.498		
	60	0	Tercero	21.05	11.063		
Miedo Médico	68	0	Primero	12.49	8.926	.274	.761
	97	0	Segundo	12.13	8.186		
	60	0	Tercero	13.17	8.506		
Miedo Pensamientos	68	0	Primero	20.40	7.375	.297	.743
	97	0	Segundo	19.46	8.079		

Obsesivos	60	0	Tercero	19.65	7.961		
Miedo Lugares Abiertos	68	0	Primero	7.28	5.347	.628	.535
	97	0	Segundo	7.70	6.134		
	60	0	Tercero	8.38	4.920		
Miedo Sexo	68	0	Primero	4.69	3.929	2.341	.099
	97	0	Segundo	3.71	3.307		
	60	0	Tercero	3.43	3.456		

Con respecto a la IE, tampoco aparecieron diferencias significativas, ni en los Totales, ni tampoco en los diferentes factores que integran dicha variable (incluidas las Habilidades Sociales). Para la comprobación de esta realidad se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 7.3.4.3.2. ANOVA IE por Curso Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Curso							
Inteligencia Emocional Total	68	0	Primero	123.71	20.791	.839	.433
	95	2	Segundo	127.52	22.775		
	60	0	Tercero	127.98	19.183		
Empatía	68	0	Primero	46.49	11.448	1.060	.348
	95	2	Segundo	47.79	12.395		
	60	0	Tercero	49.52	11.191		
Conocimiento de sí mismo	68	0	Primero	21.9735	4.50451	.992	.373
	95	2	Segundo	21.1116	5.08027		
	60	0	Tercero	22.0733	4.59111		
Autoconcepto	68	0	Primero	21.1162	4.38735	2.240	.109
	95	2	Segundo	22.4168	4.09443		
	60	0	Tercero	21.1517	5.12784		
Motivación	68	0	Primero	19.3426	6.01776	.881	.416
	95	2	Segundo	20.5405	5.73939		
	60	0	Tercero	20.2283	5.47667		
Autocontrol	68	0	Primero	14.7956	2.68686	2.388	.094
	95	2	Segundo	15.6632	2.82952		
	60	0	Tercero	15.0050	2.30992		
Habilidades Sociales	68	0	Primero	87.10	13.959	1.804	.167
	95	2	Segundo	90.04	12.427		
	60	0	Tercero	91.33	13.187		

En el caso de las Habilidades Sociales, se encontraron diferencias significativas en la subcategoría expresión de Enfado ($p=0,015$), concretamente entre el alumnado que se encuentra cursando Primer curso y el grupo que se encuentra cursando segundo curso.

Estas diferencias se pueden ver en el cuadro que se presenta a continuación, donde se ofrecen las medias junto con las puntuaciones alcanzadas a través de la prueba ANOVA:

Cuadro 7.3.4.3. ANOVA HHSS por Curso Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Curso							
Opiniones	68	0	Primero	24.93	5.112	1.388	.252
	95	2	Segundo	26.29	5.134		
	60	0	Tercero	25.68	5.303		
Interacción Sexo opuesto	68	0	Primero	20.03	4.890	.990	.373
	95	2	Segundo	20.56	4.292		
	60	0	Tercero	21.13	4.082		
Asertividad	68	0	Primero	15.24	4.222	1.655	.193
	95	2	Segundo	14.73	3.849		
	60	0	Tercero	15.95	4.272		
Disconformidad	68	0	Primero	8.60	1.956	2.194	.114
	95	2	Segundo	9.00	2.217		
	60	0	Tercero	9.37	1.922		
Peticiones	68	0	Primero	7.96	2.154	.267	.766
	95	2	Segundo	8.14	2.171		
	60	0	Tercero	8.22	1.923		
Enfado	68	0	Primero	10.35	2.163	4.263	.015
	95	2	Segundo	11.33	2.034		
	60	0	Tercero	10.98	2.143		

Considerando la variable Rendimiento, se detallan las diferencias en la materia en la que resultaron significativas, entre los distintos cursos. Esto ocurre en el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,034$), donde las diferencias aparecen entre el segundo curso y el resto de ellos (primero y tercero). En cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. Los datos quedan clarificados a través del cuadro que se presenta a continuación, donde se puede comprobar el sentido de esas diferencias, así como los descartes en el resto de las materias y en el Rendimiento Total.

Cuadro 7.3.4.4. ANOVA Rendimiento por Curso

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Curso							
Rendimiento Global	68	0	Primero	7.0405	1.53914	1.161	.315
	95	2	Segundo	6.9083	1.57090		
	60	0	Tercero	7.3057	1.62415		

Rendimiento Psicología/ Métodos Cuantitativos	68	0	Primero	7.465	1.8522	3.440	.034
	95	2	Segundo	6.766	1.8957		
	60	0	Tercero	7.394	1.8764		
Rendimiento Sociología/ Creación Empresas	68	0	Primero	7.386	1.6803	1.758	.175
	95	2	Segundo	7.028	1.9605		
	60	0	Tercero	7.576	1.8295		
Rendimiento Artística/ Contabilidad F	68	0	Primero	7.359	1.8589	.329	.720
	95	2	Segundo	7.130	1.7313		
	60	0	Tercero	7.266	1.8623		
Rendimiento Didáctica/Contabilidad C.	68	0	Primero	6.686	2.0685	2.140	.120
	95	2	Segundo	6.974	1.7317		
	60	0	Tercero	7.378	1.8948		
Rendimiento Organización	68	0	Primero	6.926	1.9567	.319	.727
	95	2	Segundo	6.759	1.7295		
	60	0	Tercero	6.995	1.8958		
Rendimiento Educación	68	0	Primero	6.421	2.1270	1.803	.167
	95	2	Segundo	6.729	1.7898		
	60	0	Tercero	7.067	1.6296		

- **Discusión**

A continuación se prosigue con la discusión de las diferentes variables en función del curso (en esta ocasión el curso no está asociado a la edad) de los sujetos. La primera variable es el Miedo. Así, en función del curso (que como se ha dicho no tiene relación con la edad), en la muestra de alumnado universitario, no se registran diferencias significativas para la los niveles totales de miedo (Miedo Total), ni tampoco para ninguno de los factores que conforman esta primera variable (Miedo a los Animales y a lo Desconocido, Miedo a la Crítica y la Evaluación Social, Miedos Médicos, Miedo ante Pensamientos Obsesivos, Miedo a Lugares Abiertos y Miedo al Sexo). De esta manera, (como se esperaba) el hecho de pertenecer a un nivel educativo u otro, dentro de la carrera, no supone ninguna influencia en los niveles de miedo, siendo, una vez más, constantes durante la etapa. Dicho de otra forma, el curso del sujeto no es un factor determinante en los niveles de miedo. Tampoco se observan diferencias importantes en los tipos de miedos específicos (factores) que se registran entre los universitarios, manteniendo esta consistencia. El factor que genera niveles superiores es el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos (coincidiendo con el estudio de Matesanz, 2006) y el que menos el Miedo a los Lugares Abiertos. De nuevo, en la muestra adulta, los resultados

obtenidos muestran una gran constancia, la misma que la descrita en trabajos como el realizado por Pelechano (2007).

Se prosigue con la variable IE en función del curso (no asociado a la edad). El curso no es un factor determinante, ya que ni en las puntuaciones totales (IE Total) ni los diferentes factores (Empatía, Conocimiento de sí mismos, Autoconcepto, Motivación, Autocontrol y Habilidades Sociales) obtuvieron diferencias significativas. En el caso de los subfactores integrantes de las Habilidades Sociales, se encontraron diferencias significativas, de nuevo, en la expresión de Enfado (entre el alumnado de primero con las puntuaciones más bajas y el de segundo, con las más altas). Así se puede considerar que el curso no resulta relevante en lo referente a las puntuaciones de IE, ni en ninguno de los factores que la integran (algo que queda dentro de las suposiciones iniciales), extendiéndose también a las, HHSS (puntuaciones totales) y sus subcategorías (excepto en expresión de Enfado). El curso (considerado de manera independiente de la edad) no influye, por tanto, en este sentido a pesar de que no se encontraron estudios en los que apoyar estas suposiciones.

Considerando la variable Rendimiento, se obtuvieron diferencias significativas solamente en la materia de Psicología/Métodos Cuantitativos (las diferencias aparecen entre el segundo curso, con los resultados más bajos y el resto de ellos). Para el Rendimiento Medio General, así como para el resto de materias evaluadas, las diferencias existentes no resultaron significativas. Por eso, de manera general y tal y como se esperaba, (no habría diferencia en el Rendimiento Académico en función del curso del sujeto), no se encontraron diferencias significativas, ni a nivel de Rendimiento General, ni tampoco en cuanto al Rendimiento en cada una de las materias (exceptuando la de Psicología/Métodos), por lo que no se puede decir que el curso sea un factor que incida en el rendimiento académico. Las notas superiores, varían en función del curso ya que para primero y tercero las calificaciones más altas se obtienen en la materia de Psicología (Métodos Cuantitativos en GADE), mientras que en segundo curso la educación Artística (Contabilidad Financiera en GADE) es en la que se obtienen las calificaciones más elevadas. En el caso de la asignatura que reporta menos tampoco hay coincidencias entre todos los grupos, ya que en primero y segundo es Educación, mientras que en tercero se obtienen notas más bajas en Organización. Todo ello indica que existen diferencias en el tipo de materias en las que cada grupo tiene más éxito, lo que hace que el tipo de rendimiento varíe. El nivel no parece tener diferencias. Como en el caso anterior, no se contemplaron trabajos en los que se reseñaran diferencias entre el

curso (sin relaciones con la variable Edad) y los niveles y tipos de Rendimiento Académico.

7.3.4.4. Sexo

➤ Tablas de contingencia

Teniendo en cuenta los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el sexo del sujeto y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho de ser de un determinado sexo (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,001$), el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,000$), los Miedos Médicos ($p=0,028$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,007$) y el Rendimiento en Organización ($p=0,044$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable sociodemográfica Sexo. Es el caso del Miedo a la Crítica y Evaluación Social ($p=0,162$), el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,828$), el Miedo al Sexo ($p=0,260$), la IE Total ($p=0,129$), la Empatía ($p=0,162$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,422$), el Autoconcepto ($p=0,703$), la Motivación ($p=0,075$), el Autocontrol ($p=0,096$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,597$), la manifestación de Opiniones ($p=0,074$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,908$), la Asertividad ($p=0,304$), la Disconformidad ($p=0,766$), la realización de Peticiones ($p=0,183$), la expresión de Enfado ($p=0,099$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,107$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,313$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,267$), el Rendimiento en educación Artística/ Contabilidad Financiera ($p=0,436$), el Rendimiento en Didáctica/ Contabilidad de Costes ($p=0,265$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,712$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se realiza un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variable Sexo como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera y, en general, las diferencias vuelven a verse en Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,000$), los Miedos Médicos ($p=0,001$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,004$) y el Rendimiento en Organización ($p=0,018$). Además de en las mencionadas, son también significativas en el Miedo a la Crítica y

Evaluación Social ($p=0,026$), la Empatía ($p=0,041$), el Autocontrol ($p=0,004$) y el Rendimiento en Didáctica/ Contabilidad de Costes ($p=0,016$). Por otro lado, el resto de variables quedan, de nuevo, rechazadas en esta segunda prueba. Estas son el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,081$), el Miedo al Sexo ($p=0,244$), la IE Total ($p=0,079$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,550$), el Autoconcepto ($p=0,505$), la Motivación ($p=0,883$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,317$), la manifestación de Opiniones ($p=0,161$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,260$), la Asertividad ($p=0,725$), la Disconformidad ($p=0,832$), la realización de Peticiones ($p=0,276$), la expresión de Enfado ($p=0,807$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,055$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,068$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,130$), el Rendimiento en educación Artística/ Contabilidad Financiera ($p=0,381$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,681$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso de este factor (Sexo) no es necesario hacer un análisis post hoc, debido a que solamente hay dos posibilidades (varón-mujer), lo que hace innecesario precisar entre qué grupos se establecen las diferencias. Así quedan claros los grupos entre los que aparecen esas diferencias, pues sólo hay dos. Sin embargo, a continuación se presentan los cuadros que permiten especificar las diferencias, identificando la dirección de las mismas. En primer lugar, se considera la variable Miedo, con sus correspondientes factores:

Cuadro 7.3.4.4.1. ANOVA Miedo por Sexo Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Sexo							
Miedo Total	53	0	Varones	74.55	34.812	18.890	.000
	172	0	Mujeres	100.22	38.381		
Miedo Animales y Desconocido	53	0	Varones	19.85	11.414	33.902	.000
	172	0	Mujeres	32.32	14.239		
Miedo Crítica y Evaluación Social	53	0	Varones	18.28	9.614	4.993	.026
	172	0	Mujeres	22.01	10.910		
Miedo Médico	53	0	Varones	9.28	7.204	10.560	.001
	172	0	Mujeres	13.52	8.601		
Miedo Pensamientos Obsesivos	53	0	Varones	17.11	7.324	8.435	.004
	172	0	Mujeres	20.62	7.798		
Miedo Lugares Abiertos	53	0	Varones	6.58	5.486	3.070	.081
	172	0	Mujeres	8.12	5.586		
	53	0	Varones	3.43	3.016	1.362	.244

Miedo Sexo	172	0	Mujeres	4.09	3.713		
------------	-----	---	---------	------	-------	--	--

A continuación, se presenta el cuadro relacionado con la variable Inteligencia Emocional y los factores que forman parte de la misma, incluidas las Habilidades Sociales, obteniéndose diferencias significativas en la Empatía ($p=0,041$) y el Autocontrol ($p=0,004$):

Cuadro 7.3.4.4.2. ANOVA IE por Sexo Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Sexo							
Inteligencia Emocional Total	53	0	Varones	122.01	21.016	3.115	.079
	170	2	Mujeres	127.88	21.182		
Empatía	53	0	Varones	44.97	12.998	4.232	.041
	170	2	Mujeres	48.76	11.290		
Conocimiento de sí mismo	53	0	Varones	21.9774	3.92779	.359	.550
	170	2	Mujeres	21.5259	5.02304		
Autoconcepto	53	0	Varones	21.3189	4.57157	.445	.505
	170	2	Mujeres	21.7924	4.49262		
Motivación	53	0	Varones	19.4425	5.91959	.883	.348
	170	2	Mujeres	20.2935	5.70443		
Autocontrol	53	0	Varones	14.3019	2.53396	8.516	.004
	170	2	Mujeres	15.5082	2.65587		
Habilidades Sociales	53	0	Varones	91.08	12.024	1.005	.317
	170	2	Mujeres	89.00	13.491		

Después de esta variable (IE) se presentan los subfactores que integran la categoría Habilidades Sociales, que aparecen detallados en el cuadro que se presenta a continuación. En ninguno de ellos se establecieron diferencias estadísticamente significativas.

Cuadro 7.3.4.4.3. ANOVA HHSS por Sexo Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Sexo							
Opiniones	53	0	Varones	26.58	4.258	1.977	.161
	170	2	Mujeres	25.44	5.421		
Interacción Sexo opuesto	53	0	Varones	21.15	4.422	1.275	.260
	170	2	Mujeres	20.36	4.428		
Asertividad	53	0	Varones	15.04	3.690	.124	.725
	170	2	Mujeres	15.26	4.220		
Disconformidad	53	0	Varones	8.92	2.027	.045	.832
	170	2	Mujeres	8.99	2.094		

Peticiónes	53	0	Varones	8.38	2.221	1.192	.276
	170	2	Mujeres	8.02	2.054		
Enfado	53	0	Varones	11.00	1.871	.060	.807
	170	2	Mujeres	10.92	2.215		

Para terminar con la variable sociodemográfica Sexo, se presenta el cuadro con los ANOVAs hecho para la variable Rendimiento Académico, tanto en el total, como en las diferentes materias académicas que la conforman:

Cuadro 7.3.4.4. ANOVA Rendimiento por Sexo Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Sexo							
Rendimiento Global	53	0	Varones	6.6874	1.62939	3.724	.055
	170	2	Mujeres	7.1667	1.54786		
Rendimiento Psicología/ Métodos Cuantitativos	53	0	Varones	6.727	2.0945	3.362	.068
	170	2	Mujeres	7.275	1.8210		
Rendimiento Sociología/ Creación Empresas	53	0	Varones	6.943	1.7274	2.311	.130
	170	2	Mujeres	7.388	1.8787		
Rendimiento Artística/ Contabilidad F.	53	0	Varones	7.044	1.6217	.772	.381
	170	2	Mujeres	7.295	1.8524		
Rendimiento Didáctica/Contabilidad C.	53	0	Varones	6.440	2.1232	5.914	.016
	170	2	Mujeres	7.162	1.7898		
Rendimiento Organización	53	0	Varones	6.336	2.1098	5.682	.018
	170	2	Mujeres	7.038	1.7238		
Rendimiento Educación	53	0	Varones	6.620	1.7336	.169	.681
	170	2	Mujeres	6.745	1.9203		

- **Discusión**

Se inicia este apartado con el Miedo en función del sexo. En este sentido, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas para el Miedo Total, el Miedo a los Animales y a lo Desconocido, los Miedos Médicos y el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos. Aparecen en los totales y en la mayoría de los factores que conforman esta variable. En todos los casos, las mujeres reflejan niveles más altos de miedo que los varones, algo que se esperaba (se volverían confirmar las diferencias en la incidencia del miedo en función del sexo, siendo más elevado entre las mujeres), considerando los trabajos de Matesanz (2006), Perkins, Kemp y Corr (2007), Bemstein y Allen (1969), Braun y Reynolds (1969) y Stratton y Moore (1977). De nuevo, se vuelve a confirmar que la incidencia en cuanto al Miedo Total, así como para la mayoría

de los diferentes factores, sea superior en el caso de las mujeres, lo que, de nuevo, vuelve a llevarnos a la explicación aportada por Méndez et al. (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas y que incide en el desarrollo emocional, incluso llegando a la edad adulta. De la misma manera, Perkins, Kemp y Corr, (2007) inciden en la enorme importancia que tiene el contexto específico como factor influyente en el desarrollo emocional (y en concreto en los miedos de las personas, con independencia del sexo). Independientemente de esto, en ambos casos, los tipos de miedo fueron similares, puesto que, para ambos sexos, el factor que genera una mayor manifestación de dicha emoción vuelve a ser el relacionado con los Pensamientos Obsesivos, mientras que, de nuevo en ambos, el factor que genera menos miedo es el relacionado con el Miedo a los Lugares Abiertos, lo que vuelve a reflejar la enorme constancia en niveles y tipos de miedo en la población adulta (en línea con el trabajo de Pelechano, 2007). De la misma manera que en otras poblaciones estudiadas en este trabajo, el tipo de miedo que presentan es el mismo, con la diferencia de que todos generan una mayor incidencia de miedo entre las chicas.

Se prosigue con la Inteligencia Emocional en función del sexo. En este caso, se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos para dos de los factores (Empatía y Autocontrol). Sin embargo, desde el punto de vista de los niveles - puntuación de IE total- (como se indicó en una de las hipótesis específicas), así como entre el resto de los factores que la integran (Autoconcepto, Conocimiento de sí mismos, Motivación y Habilidades Sociales) no se obtuvieron diferencias significativas. En ambos casos, los niveles más altos en las habilidades emocionales se dan entre las personas de sexo femenino, que alcanzan puntuaciones superiores, realidad que guardaría relación con los estudios de Day y Carroll, (2004), Lumley et al., (2005), Palmer, Gignac, Monocha y Stough, (2005) y Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, (2012). En este sentido, los autores antes mencionados (Brackett y Salovey, 2006) proponen variables relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles, directamente relacionados con la socialización diferencial de mujeres y hombres, como explicación de estas diferencias, algo con lo que coincidimos (igualmente a lo comentado en el caso de otros patrones emocionales, como el miedo). Sin embargo, en esta ocasión, los resultados son similares entre ambos sexos, tanto a nivel general, como en la mayoría de factores. Todo lo comentado se repite al considerar las HHSS, donde tampoco se encuentran diferencias significativas (en ninguno de los subfactores).

Finalizamos con el Rendimiento en función del sexo. En este sentido, no se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos desde el punto de vista de los niveles –Media del Rendimiento total- (tal y como se indicó en una de las hipótesis específicas), ni tampoco en la mayoría de las diferentes materias escolares. No obstante, sí que resultaron significativas en el caso de las materias de Organización y de Didáctica/Contabilidad de Costes. Así, no se encuentran diferencias ni en el nivel (total) ni en la mayoría de los tipos (materias), como se pensaba en un principio. La asignatura en la que se registran resultados mejores varía entre ambos sexos. Para las mujeres la materia en la que se obtienen mejores resultados es Sociología/Creación de Empresas, mientras que en el caso de los varones las calificaciones más altas se dan en educación Artística/Contabilidad Financiera. Por otro lado, el mayor índice de suspensos (y los peores resultados) aparece en Organización para los varones y en Educación para las mujeres. Por tanto, la materia con mejores y peores resultados varía en función del sexo. En este sentido, no se contemplaron trabajos en los que se reseñen diferencias entre sexos en cuanto a los niveles y tipos de Rendimiento Académico.

7.3.4.5. Cultura/Religión

➤ Tablas de contingencia

A través de los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre la Cultura/Religión y el resto de las variables, se puede llegar a la conclusión de que, el hecho de pertenecer a una determinada cultura/religión (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson), influye en el Miedo al Sexo ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), la Empatía ($p=0,000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,002$), la Motivación ($p=0,002$), el Autocontrol ($p=0,002$), la manifestación de Opiniones ($p=0,015$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,024$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,000$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,000$), el Rendimiento en educación Artística/ Contabilidad Financiera ($p=0,000$), el Rendimiento en Didáctica/ Contabilidad de Costes ($p=0,000$), el Rendimiento en Organización ($p=0,000$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,000$). Por otra parte, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la cultura/religión. Así, la influencia queda descartada en el Miedo Total ($p=0,250$), el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,445$), el Miedo a la Crítica y Evaluación Social ($p=0,578$), los Miedos Médicos ($p=0,133$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos

($p=0,660$), el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,171$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,077$), la Asertividad ($p=0,185$), la Disconformidad ($p=0,246$), la realización de Peticiones ($p=0,156$) y la expresión de Enfado ($p=0,432$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se realiza un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variable Cultura/Religión como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. En general, se vuelven a encontrar diferencias significativas en el Miedo al Sexo ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), la Empatía ($p=0,000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,000$), el Autoconcepto ($p=0,000$), la Motivación ($p=0,002$), el Autocontrol ($p=0,000$), la manifestación de Opiniones ($p=0,004$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,007$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,000$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,000$), el Rendimiento en educación Artística/ Contabilidad Financiera ($p=0,000$), el Rendimiento en Didáctica/ Contabilidad de Costes ($p=0,000$), el Rendimiento en Organización ($p=0,000$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,000$). Junto a estas variables, en las que había diferencias estadísticamente significativas según la prueba empleada en el apartado anterior, se encontraron también diferencias significativas en cuanto a las Habilidades Sociales Totales ($p=0,001$). Por otra parte, para el resto de variables no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Es lo que ocurre con el Miedo Total ($p=0,987$), el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,929$), el Miedo a la Crítica y Evaluación Social ($p=0,475$), los Miedos Médicos ($p=0,347$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,209$), el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,726$), la Asertividad ($p=0,062$), la Disconformidad ($p=0,063$), la realización de Peticiones ($p=0,379$) y la expresión de Enfado ($p=0,320$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso de la variable sociodemográfica Cultura/Religión no es necesario hacer una prueba post hoc, debido a que solamente hay dos posibilidades (cristiana-musulmana), lo que hace innecesario precisar entre qué grupos se establecen las diferencias. Así quedan claros los grupos entre los que aparecen esas diferencias, pues sólo hay dos. No obstante, a continuación se presentan los cuadros que permiten especificar las

diferencias, identificando la dirección de las mismas. En primer lugar, se considera la variable Miedo, con sus factores correspondientes:

Cuadro 7.3.4.5.1. ANOVA Miedo por Cultura Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Miedo Total	164	0	Cristianos	94.12	36.911	.000	.987
	61	0	Musulmanes	94.22	44.729		
Miedo Animales y Desconocido	164	0	Cristianos	29.33	13.932	.008	.929
	61	0	Musulmanes	29.52	16.385		
Miedo Crítica y Evaluación Social	164	0	Cristianos	21.45	10.084	.511	.475
	61	0	Musulmanes	20.30	12.308		
Miedo Médico	164	0	Cristianos	12.20	8.474	.888	.347
	61	0	Musulmanes	13.40	8.470		
Miedo Pensamientos Obsesivos	164	0	Cristianos	20.20	7.588	1.585	.209
	61	0	Musulmanes	18.72	8.371		
Miedo Lugares Abiertos	164	0	Cristianos	7.84	5.611	.123	.726
	61	0	Musulmanes	7.54	5.566		
Miedo Sexo	164	0	Cristianos	3.12	3.031	36.252	.000
	61	0	Musulmanes	6.11	3.984		

A continuación, se presenta el cuadro relacionado con la variable Inteligencia Emocional y los factores que forman parte de la misma, incluidas las Habilidades Sociales. En éste se puede observar la dirección de estas diferencias:

Cuadro 7.3.4.5.2. ANOVA IE por Cultura Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Inteligencia Emocional Total	162	2	Cristianos	132.61	19.432	62.994	.000
	61	0	Musulmanes	110.22	16.916		
Empatía	162	2	Cristianos	50.37	11.116	30.321	.000
	61	0	Musulmanes	41.20	11.018		
Conocimiento de sí mismo	162	2	Cristianos	22.8130	3.89671	42.862	.000
	61	0	Musulmanes	18.5000	5.48559		
Autoconcepto	162	2	Cristianos	22.5191	4.21176	22.545	.000
	61	0	Musulmanes	19.4508	4.53448		
Motivación	162	2	Cristianos	21.1985	5.72751	24.219	.000
	61	0	Musulmanes	17.1508	4.73156		
Autocontrol	162	2	Cristianos	15.7117	2.44203	21.804	.000
	61	0	Musulmanes	13.9197	2.83524		
Habilidades Sociales	162	2	Cristianos	91.22	12.198	10.667	.001
	61	0	Musulmanes	84.90	14.563		

Después de esta variable (IE) se presentan los subfactores que integran la categoría Habilidades Sociales, que aparecen detallados en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7.3.4.5.3. ANOVA HHSS por Cultura Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Opiniones	162	2	Cristianos	26.32	4.968	8.425	.004
	61	0	Musulmanes	24.10	5.430		
Interacción Sexo opuesto	162	2	Cristianos	21.04	4.277	7.317	.007
	61	0	Musulmanes	19.26	4.600		
Asertividad	162	2	Cristianos	15.52	3.904	3.524	.062
	61	0	Musulmanes	14.38	4.484		
Disconformidad	162	2	Cristianos	9.14	2.063	3.486	.063
	61	0	Musulmanes	8.56	2.062		
Peticiónes	162	2	Cristianos	8.18	2.058	.776	.379
	61	0	Musulmanes	7.90	2.196		
Enfado	162	2	Cristianos	11.02	2.118	.995	.320
	61	0	Musulmanes	10.70	2.178		

Para terminar con la variable sociodemográfica Cultura/Religión, se presenta el cuadro con los ANOVAs hecho para la variable Rendimiento Académico, tanto en el total, como en las diferentes materias académicas que la conforman:

Cuadro 7.3.4.5.4. ANOVA Rendimiento por Cultura Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Rendimiento Global	162	2	Cristianos	7.5345	1.27346	71.686	.000
	61	0	Musulmanes	5.7873	1.60697		
Rendimiento Psicología/ Métodos Cuantitativos	162	2	Cristianos	7.644	1.5836	48.806	.000
	61	0	Musulmanes	5.836	2.0426		
Rendimiento Sociología/ Creación Empresas	162	2	Cristianos	7.746	1.4696	43.596	.000
	61	0	Musulmanes	6.064	2.1828		
Rendimiento Artística/ Contabilidad F.	162	2	Cristianos	7.664	1.5097	38.633	.000
	61	0	Musulmanes	6.108	2.0202		
Rendimiento Didáctica/Contabilidad C.	162	2	Cristianos	7.457	1.5674	41.767	.000
	61	0	Musulmanes	5.767	2.1313		
Rendimiento Organización	162	2	Cristianos	7.436	1.6056	65.746	.000
	61	0	Musulmanes	5.445	1.6237		

Rendimiento Educación	162	2	Cristianos	7.246	1.6044	53.599	.000
	61	0	Musulmanes	5.374	1.8508		

- **Discusión**

Para comenzar este apartado, se comentan las diferencias en el miedo, en función de la cultura/religión del sujeto. En este sentido, en la etapa adulta no aparecen diferencias estadísticamente significativas para los totales de miedo (Miedo Total) entre ambas culturas, ni tampoco para todos los factores (Miedo a los Animales y a lo Desconocido, Miedo a la Crítica y Evaluación Social, Miedos Médicos, Miedo ante los Pensamientos Obsesivos y Miedo a los Lugares Abiertos) con la única excepción del Miedo al Sexo, donde los sujetos de cultura/religión musulmana manifiestan niveles más altos de miedo que los pertenecientes a la cultura/religión cristiana-occidental. Por tanto, destacan especialmente las similitudes entre ambos grupos culturales, algo que vuelve a ser indicativo de la gran constancia de los miedos entre sujetos de población adulta (tal y como se puede contemplar en el trabajo de Pelechano, 2007). Por su lado, para el factor en el que aparecen las diferencias (Miedo al Sexo) el mayor arraigo de la religión dentro de la cultura musulmana y su vivenciación dentro del núcleo familiar se muestra como importante motivador de estas diferencias (más teniendo en cuenta que en uno de los ítems relacionados con el temor a Dios, los musulmanes evidencian niveles muy superiores). Independientemente de esto, en ambos casos, los tipos de miedo fueron similares, puesto que, para ambos grupos culturales, el tipo de miedo que genera una mayor manifestación de dicha emoción es el relacionado con los Pensamientos Obsesivos. De la misma manera, el factor que genera menos miedo es el relacionado con los Lugares Abiertos.

Se prosigue esta discusión contemplando el comportamiento de la IE en función de la cultura/religión a la que el sujeto pertenece. En este caso, a pesar de lo que en un principio se pensó (no se encontrarían diferencias en la IE ni en los factores que la integran en función de la cultura) se puede considerar que la cultura/religión es una variable determinante en cuanto a las puntuaciones en los totales y también en algunos factores de la IE. De manera específica, las diferencias se encontraron la IE Total, la Empatía, el Conocimiento de sí mismos, el Autoconcepto, la Motivación y el Autocontrol. En cada uno de los casos en los que se recogieron diferencias estadísticamente significativas fueron los cristianos los que obtuvieron resultados superiores. Lo mismo ocurrió en cuanto a las Habilidades Sociales Totales, así como

para la manifestación de Opiniones y la Interacción con personas del Sexo opuesto (dos de los subfactores que la integran). Así pues, existen diferencias en algunos tipos y en el nivel general de IE entre ambas culturas, donde los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores en todos los casos, algo diferente a lo esperado (ante la falta de bibliografía que nos indicara lo contrario). En este sentido, se vuelve incidir en las diferencias con el lenguaje como motivo que justifica estas diferencias. Así, podrían tener mayores dificultades que los de cultura/religión cristiana en cuanto a la realización del cuestionario.

Con respecto al Rendimiento Académico en función de la cultura/religión del individuo, a pesar de lo que en un principio se pensaba (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Académico ni en las diferentes materias) se puede comprobar cómo existen diferencias significativas en cuanto la Media de Rendimiento Total, el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos, el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas, el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera, el Rendimiento en Didáctica/ Contabilidad de Costes, el Rendimiento en Organización y el Rendimiento en Educación, por lo parece claro que se puede decir que es un factor influyente en esta variable. En todos los casos, el grupo de alumnos y alumnas que pertenecen a la cultura/religión cristiana-occidental obtienen mejores resultados (significativamente mejores) que los pertenecientes a la cultura/religión musulmana. Así pues, la cultura es un factor a tener en cuenta en el rendimiento en estas asignaturas. En este caso, se vuelve a incidir en las diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos como posible explicación que justifique estas diferencias. Además, en el caso de la cultura se han de mencionar 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. Dentro de ellas, la 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 (los de cultura musulmana a pesar de ser mayoría). El contexto “autóctono” se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo. Por otro lado, con respecto al tipo de materias en las que ambos grupos tienen mejores resultados aparecen también diferencias, pues en los cristianos es la materia de Sociología/Creación de Empresas, mientras que entre los musulmanes las notas más altas se dan en educación

Artística/Contabilidad Financiera. Con respecto a las que menores resultados dan no se encontraron diferencias ya que, en ambos casos, fue la materia de Educación. Como en el caso anterior, no se contemplaron trabajos en los que se reseñaran diferencias entre la edad y los niveles y tipos de Rendimiento Académico.

7.3.4.6. Estatus Socioeconómico y Cultural

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el Estatus socio-económico y cultural y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho de pertenecer a un determinado estatus (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,017$), el Autoconcepto ($p=0,012$), la Motivación ($p=0,018$) y el Autocontrol ($p=0,030$). Por su lado, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia del factor Estatus: en el Miedo Total ($p=0,362$), el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,449$), el Miedo a la Crítica y Evaluación Social ($p=0,646$), los Miedos Médicos ($p=0,922$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,222$), el Miedo al Sexo ($p=0,312$), la IE Total ($p=0,063$), la Empatía ($p=0,565$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,174$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,927$), la manifestación de Opiniones ($p=0,875$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,125$), la Asertividad ($p=0,830$), la Disconformidad ($p=0,753$), la realización de Peticiones ($p=0,397$), la expresión de Enfado ($p=0,184$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,341$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,497$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,338$), el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera ($p=0,597$), el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ($p=0,449$), el Rendimiento en Organización ($p=0,315$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,082$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se ha realizado una segunda prueba para contrastar los datos reflejados en la primera. Así se llevó a cabo un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Estatus socio-económico y cultural como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta forma las diferencias vuelven a ser significativas, influyendo el estatus en el Autoconcepto ($p=0,000$), la Motivación

($p=0,007$) y el Autocontrol ($p=0,005$). Por su parte, también aparecieron en la IE Total ($p=0,002$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0,039$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,018$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,020$), el Rendimiento en Organización ($p=0,032$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,017$). No se encuentra en el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,067$), que a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson sí lo había sido, que se une al resto de las que tampoco lo habían sido, como son: el Miedo Total ($p=0,193$), el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,339$), el Miedo a la Crítica y Evaluación Social ($p=0,499$), los Miedos Médicos ($p=0,153$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,961$), el Miedo al Sexo ($p=0,429$), la Empatía ($p=0,184$), las Habilidades Sociales Totales ($p=0,662$), la manifestación de Opiniones ($p=0,514$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,438$), la Asertividad ($p=0,240$), la Disconformidad ($p=0,801$), la realización de Peticiones ($p=0,897$), la expresión de Enfado ($p=0,591$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,053$), el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera ($p=0,126$) y el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ($p=0,110$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor Estatus socio-económico y cultural (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del estatus), no es necesario hacer un análisis post hoc, debido a que solamente hay dos posibilidades (estatus Medio-Bajo y estatus Medio), lo que hace innecesario precisar entre qué grupos se establecen las diferencias. A continuación se presentan los cuadros que permiten ver que no hay diferencias significativas en la variable Miedo:

Cuadro 7.3.4.6.1. ANOVA Miedo por Estatus Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Estatus socio-económico y cultural						
Miedo Total	77	0	Medio-Bajo	98.84	1.702	.193
	148	0	Medio	91.69		
Miedo Animales y Desconocido	77	0	Medio-Bajo	30.68	.918	.339
	148	0	Medio	28.71		
Miedo Crítica y Evaluación Social	77	0	Medio-Bajo	21.81	.459	.499
	148	0	Medio	20.78		
Miedo Médico	77	0	Medio-Bajo	13.64	2.056	.153
	148	0	Medio	11.93		

Miedo Pensamientos Obsesivos	77	0	Medio-Bajo	19.83	8.718	.002	.961
	148	0	Medio	19.78	7.335		
Miedo Lugares Abiertos	77	0	Medio-Bajo	8.70	6.368	3.388	.067
	148	0	Medio	7.26	5.090		
Miedo Sexo	77	0	Medio-Bajo	4.19	3.620	.628	.429
	148	0	Medio	3.80	3.542		

En relación con la variable IE Total, las diferencias aparecen entre los dos grupos que conforman la variable estatus. El cuadro que aparece a continuación, permite especificar las diferencias, identificando la dirección de las mismas, ya que se encuentran los resultados de los diferentes ANOVAs, junto con las medias de cada uno de los grupos:

Cuadro 7.3.4.6.2. ANOVA IE por Estatus Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Estatus socio-económico y cultural							
Inteligencia Emocional Total	77	0	Medio-Bajo	120.56	21.327	9.490	.002
	146	2	Medio	129.61	20.594		
Empatía	77	0	Medio-Bajo	46.41	11.270	1.779	.184
	146	2	Medio	48.62	12.037		
Conocimiento de sí mismo	77	0	Medio-Bajo	20.7247	5.21796	4.310	.039
	146	2	Medio	22.1123	4.47842		
Autoconcepto	77	0	Medio-Bajo	20.2351	4.68499	12.731	.000
	146	2	Medio	22.4418	4.22899		
Motivación	77	0	Medio-Bajo	18.6545	5.99828	7.548	.007
	146	2	Medio	20.8490	5.49205		
Autocontrol	77	0	Medio-Bajo	14.5377	2.76748	7.946	.005
	146	2	Medio	15.5822	2.55650		
Habilidades Sociales	77	0	Medio-Bajo	88.96	13.450	.192	.662
	146	2	Medio	89.77	13.043		

A pesar de que no aparecen diferencias significativas en ninguno de los subfactores que constituyen las Habilidades Sociales, se presenta un cuadro en el que aparecen recogidas las medias así como los resultados obtenidos en la prueba ANOVA, que hacen referencia a que dichas diferencias no son significativas:

Cuadro 7.3.4.6.3. ANOVA HHSS por Estatus Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Estatus socio-económico y cultural							
Opiniones	77	0	Medio-Bajo	26.03	4.718	.428	.514
	146	2	Medio	25.55	5.419		
Interacción Sexo	77	0	Medio-Bajo	20.23	4.322		

opuesto	146	2	Medio	20.72	4.490	.604	.438
Asertividad	77	0	Medio-Bajo	14.77	3.990	1.390	.240
	146	2	Medio	15.45	4.141		
Disconformidad	77	0	Medio-Bajo	9.03	1.980	.064	.801
	146	2	Medio	8.95	2.128		
Peticiónes	77	0	Medio-Bajo	8.08	2.258	.017	.897
	146	2	Medio	8.12	2.012		
Enfado	77	0	Medio-Bajo	10.83	2.233	.289	.591
	146	2	Medio	10.99	2.086		

Se finaliza este apartado, en función del Estatus, con el la variable Rendimiento Académico. El sentido de las diferencias significativas, encontradas entre los dos grupos, aparece resumido en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7.3.4.6.4. ANOVA Rendimiento por Estatus Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Estatus socio-económico y cultural							
Rendimiento Global	77	0	Medio-Bajo	6.7122	1.58758	5.671	.018
	146	2	Medio	7.2361	1.54581		
Rendimiento Psicología/ Métodos Cuantitativos	77	0	Medio-Bajo	6.808	1.9538	3.798	.053
	146	2	Medio	7.327	1.8493		
Rendimiento Sociología/ Creación Empresas	77	0	Medio-Bajo	6.888	2.0903	5.487	.020
	146	2	Medio	7.493	1.6793		
Rendimiento Artística/ Contabilidad F.	77	0	Medio-Bajo	6.982	1.7349	2.356	.126
	146	2	Medio	7.371	1.8261		
Rendimiento Didáctica/Contabilidad C.	77	0	Medio-Bajo	6.714	1.9280	2.572	.110
	146	2	Medio	7.141	1.8640		
Rendimiento Organización	77	0	Medio-Bajo	6.500	1.8339	4.639	.032
	146	2	Medio	7.068	1.8213		
Rendimiento Educación	77	0	Medio-Bajo	6.295	1.9763	5.747	.017
	146	2	Medio	6.937	1.7868		

- **Discusión**

Para el Miedo, en función del estatus socioeconómico y cultural, no aparecen diferencias significativas entre los diferentes grupos. De hecho, no hay diferencias significativas ni en los totales, ni en ninguno de los factores que integran la variable Miedo (algo que quedaba dentro de nuestras suposiciones iniciales). Tampoco existen diferencias en los tipos, ya que en todos los casos, el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos es el principal factor, mientras que el Miedo a los Lugares Abiertos es el que

menores niveles desencadena. Esto se cumple en todos los grupos, por lo que, esta experiencia coincide con la gran constancia en los miedos en poblaciones adultas encontrada por Pelechano,(2007).

En el caso de la IE, en función del estatus socio-económico y cultural, a pesar de lo que en un principio se pensó (no se encontrarían diferencias en la IE ni en los factores que la integran en función del estatus) se puede comprobar cómo existen diferencias significativas en el Autoconcepto, la Motivación, el Autocontrol y el Conocimiento de sí mismos. Por su parte, también fueron significativas en la IE Total. De esta forma, los niveles más altos se relacionan con mayores puntuaciones en IE total, así como en la mayoría de factores (la única excepción son las Habilidades Sociales). Los resultados siguen una distribución “organizada”, dado que las puntuaciones se dan entre los sujetos que presentan niveles socioeconómicos más altos. Vuelve a resultar de gran utilidad reincidir en la relación existente entre los grupos de estatus más bajos y la cultura/religión a la que pertenecen: Son los que presentan los niveles más bajos los que corresponden con un mayor porcentaje de alumnos y alumnas de cultura musulmana. Por eso, son los niveles más bajos los que presentan menores resultados. Entre los trabajos revisados, no encontramos ninguno que contemplara la IE en función del estatus.

Para finalizar con esta variable sociodemográfica, contemplamos el comportamiento del Rendimiento en función del estatus socio-económico y cultural. Igual que en el caso anterior, a pesar de lo que en un principio pensamos (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Global ni en las materias que lo integran en función del estatus) podemos comprobar cómo existen diferencias significativas en cuanto a las diferentes materias (Sociología/Creación de Empresas, Organización y Educación) y también en cuanto al Rendimiento Global. Por tanto, en este sentido, se puede considerar el estatus socioeconómico y cultural como influyente en el Rendimiento, ya que además se comprueba que, a menor estatus, menores son también las calificaciones. Por otro lado tenemos los tipos de materia en las que se obtienen mejores resultados. Esto nos indica de nuevo que existen diferencias en este sentido (algo que de nuevo, va en contra de las predicciones originales, hechas sin una base bibliográfica que respaldara nuestra suposición, al no encontrar trabajos que plantearan las diferencias del Rendimiento en función del estatus).

Volvemos a incidir en la importancia de la relación entre el estatus socioeconómico y cultural y el grupo de cultura/religión (y por tanto el menor o mayor

dominio del castellano) que permiten entender mejor las diferencias mencionadas en el apartado del estatus, en el sentido comentado hasta ahora. Esto refuerza nuestra percepción basada en el dominio del lenguaje, así como las dificultades para la integración socio educativa (Martínez y Alfageme, 2004) entre ambas etnias, lo que contribuye a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono. Esto queda en la línea de la investigación de Hernández, Rodríguez y Moral (2011).

7.3.4.7. Miedo

➤ Tablas de contingencia

Teniendo en cuenta los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el Miedo (miedo total) y el resto de las variables (eliminando, lógicamente, los factores directamente relacionadas con el Miedo), es posible inferir que, el hecho de reflejar un determinado nivel de Miedo (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson), además de influir en los factores que lo conforman (ya que depende directamente de ellos, encontrándose en todos los casos un nivel de significación de $p=0,000$) y las relaciones con las variables sociodemográficas antes comentadas influye en el Conocimiento de sí mismos ($p=0,000$), las Habilidades Sociales ($p=0,002$), la manifestación de Opiniones ($p=0,002$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,050$), la Asertividad ($p=0,035$) y la expresión de Enfado ($p=0,020$). Por otro lado, el resto de variables y factores están fuera de la influencia de la variable Miedo: la IE Total ($p=0,917$), la Empatía ($p=0,262$), el Autoconcepto ($p=0,865$), la Motivación ($p=0,161$), el Autocontrol ($p=0,185$), la Disconformidad ($p=0,137$), la realización de Peticiones ($p=0,398$), el Rendimiento Total ($p=0,201$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,064$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,287$), el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera ($p=0,167$), el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ($p=0,295$), el Rendimiento en Organización ($p=0,171$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,196$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se produjo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así se realizó un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable

Miedo (puntuación total de miedo) como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes (no se realizó el análisis de las variables socio-demográficas puesto que los resultados ya han sido analizados en los correspondientes apartados). Vuelven a aparecer diferencias significativas en el Conocimiento de sí mismos ($p=0,001$), las Habilidades Sociales ($p=0,000$), la manifestación de Opiniones ($p=0,000$), la Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=0,000$), la Asertividad ($p=0,003$) y la expresión de Enfado ($p=0,001$). En este caso, se mantienen todos los anteriores como significativos y aparece el Rendimiento en Educación ($p=0,031$). De igual manera, siguen siendo no significativas la IE Total ($p=0,503$), la Empatía ($p=0,156$), el Autoconcepto ($p=0,852$), la Motivación ($p=0,107$), el Autocontrol ($p=0,069$), la Disconformidad ($p=0,062$), la realización de Peticiones ($p=0,470$), el Rendimiento Total ($p=0,263$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,087$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,659$), el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera ($p=0,787$), el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ($p=0,241$) y el Rendimiento en Organización ($p=0,233$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En este caso, tampoco se pudieron llevar a cabo las pruebas post hoc, porque, al menos un grupo (de los tres que aparecían en la variable Miedo Total) tiene menos de dos casos. En este sentido, se trata del grupo con niveles superiores de Miedo (bastante). Por esta razón las diferencias significativas, en todos los casos, aparecen entre los grupos que presentan poco y muy poco miedo. El cuadro que aparece a continuación permite ver la dirección de esas diferencias:

Cuadro 7.3.4.7.1. ANOVA IE por Miedo Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Miedo						
Inteligencia Emocional Total	108	0	Muy Poco	126.79	19.699	.690 .503
	113	0	Poco	126.62	22.653	
	1	0	Bastante	101.70	--	
Empatía	108	0	Muy Poco	49.37	10.901	1.875 .156
	113	0	Poco	46.59	12.527	
	1	0	Bastante	38.30	--	
Conocimiento de sí mismo	108	0	Muy Poco	21.5074	4.56532	6.903 .001
	113	0	Poco	22.0018	4.64829	
	1	0	Bastante	5.0000	--	
	108	0	Muy Poco	21.8435	4.10651	.160 .852

Autoconcepto	113	0	Poco	21.5106	4.90207		
	1	0	Bastante	21.0000	--		
Motivación	108	0	Muy Poco	19.2727	5.77347	2.257	.107
	113	0	Poco	20.9044	5.68195		
	1	0	Bastante	21.1000	--		
Autocontrol	108	0	Muy Poco	14.7981	2.68095	2.709	.069
	113	0	Poco	15.6177	2.63463		
	1	0	Bastante	16.3000	--		
Habilidades Sociales	108	0	Muy Poco	94.31	12.233	15.382	.000
	113	0	Poco	85.30	12.149		
	1	0	Bastante	80.00	--		

Las diferencias son significativas para la mayoría de subfactores de las HH SS, tal y como se puede seguir en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7.3.4.7.2. ANOVA HHSS por Miedo Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Miedo							
Opiniones	108	0	Muy Poco	27.23	4.729	9.318	.000
	113	0	Poco	24.41	5.133		
	1	0	Bastante	22.00	--		
Interacción Sexo opuesto	108	0	Muy Poco	21.81	3.993	8.700	.000
	113	0	Poco	19.47	4.436		
	1	0	Bastante	18.00	--		
Asertividad	108	0	Muy Poco	16.20	4.078	6.121	.003
	113	0	Poco	14.34	3.888		
	1	0	Bastante	14.00	--		
Disconformidad	108	0	Muy Poco	9.31	1.936	2.814	.062
	113	0	Poco	8.71	2.158		
	1	0	Bastante	7.00	--		
Peticiónes	108	0	Muy Poco	8.28	2.178	.757	.470
	113	0	Poco	7.96	2.017		
	1	0	Bastante	7.00	--		
Enfado	108	0	Muy Poco	11.47	2.066	7.245	.001
	113	0	Poco	10.42	2.095		
	1	0	Bastante	12.00	--		

Con respecto al Rendimiento Total (media de las notas) las diferencias no fueron significativas, de la misma manera que ocurrió en las diferentes materias (excepto en Educación), tal y como se puede comprobar en el siguiente cuadro:

Cuadro 7.3.4.7.3. ANOVA Rendimiento por Miedo Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Miedo							
Rendimiento Global Rendimiento	108	0	Muy Poco	7.0795	1.45622	1.344	.263
	113	0	Poco	7.0758	1.66771		
	1	0	Bastante	5.000	--		
Psicología/ Métodos Cuantitativos	108	0	Muy Poco	7.202	1.9034	2.464	.087
	113	0	Poco	7.124	1.8750		
	1	0	Bastante	3.000	--		
Rendimiento Sociología/ Creación Empresas	108	0	Muy Poco	7.209	1.7351	.418	.659
	113	0	Poco	7.359	1.9686		
	1	0	Bastante	6.000	--		
Rendimiento Artística/ Contabilidad F.	108	0	Muy Poco	7.194	1.6638	.239	.787
	113	0	Poco	7.325	1.8482		
	1	0	Bastante	7.000	--		
Rendimiento Didáctica/Contabilidad C.	108	0	Muy Poco	7.091	1.8367	1.433	.241
	113	0	Poco	6.948	1.9318		
	1	0	Bastante	5.000	--		
Rendimiento Organización	108	0	Muy Poco	6.811	1.6026	1.467	.233
	113	0	Poco	6.981	2.0325		
	1	0	Bastante	4.000	--		
Rendimiento Educación	108	0	Muy Poco	6.824	1.7143	3.535	.031
	113	0	Poco	6.709	1.9074		
	1	0	Bastante	5.000	--		

- **Discusión**

Se inicia esta discusión considerando la variable Miedo como independiente. Así, en primer lugar, se comienza por la IE. En esta ocasión (a diferencia de lo encontrado con respecto a la muestra de alumnado de educación Secundaria), se hallaron diferencias significativas sólo en el Conocimiento de sí mismos y las Habilidades Sociales. Así pues, para los totales de IE y para el resto de factores que integran a esta variable (Empatía, Autoconcepto, Motivación y Autocontrol), no fueron significativas. Por su parte, para el Conocimiento de sí mismos, las diferencias pueden deberse a que en uno de los grupos (bastante miedo) sólo hay un sujeto y sus puntuaciones difieren de los otros dos grupos de manera evidente. Por tanto, se puede concluir rechazando la influencia del miedo sobre la IE, salvo en el caso de las HH SS, donde sí parece claro dicha influencia. Tanto en los totales como en los subfactores manifestación de Opiniones, Interacción con personas del Sexo opuesto, Asertividad y expresión de Enfado se observa un aumento progresivo en las puntuaciones a medida que

descendemos en los niveles de miedo, encontrándose una relación evidente entre esta variable (miedo) y el factor Habilidades Sociales. Esta realidad no es difícil de entender si se considera que las personas que evidencian mayores niveles de miedo son más reacias a la interacción y el contacto con los demás. Del mismo modo, la interacción con otras personas permite compartir experiencias, así como adquirir aprendizajes de otras personas, lo que crea una mayor “apertura de mente”, una mayor posibilidad de contrastar las experiencias negativas y positivas con los demás, lo que llegaría a reducir el miedo que la persona pudiera llegar a manifestar, por la mayor seguridad que da ese intercambio con iguales.

En el caso del Rendimiento no aparecen diferencias significativas en función del nivel de miedo que presentan. En este caso, sólo se registran diferencias en una de las materias concretas, como es el caso de la Educación. Así pues, se puede decir que el miedo no influye en el rendimiento en la etapa adulta. En este sentido, las diferencias pueden volver a atribuirse a la existencia de una categoría que sólo integra a un sujeto, que presenta puntuaciones alejadas de los otros dos (algo que no confirma las suposiciones iniciales).

7.3.4.8. Inteligencia Emocional

➤ Tablas de contingencia

Si utilizamos los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre la Inteligencia Emocional (IE total) y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de manifestar un determinado nivel de IE (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson), además de influir en los factores que la conforman (ya que depende directamente de ellos, encontrándose en todos los casos un nivel de significación de $p=0.000$) y las relaciones con las variables sociodemográficas antes comentadas, influye en la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,000$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,000$), el Rendimiento en educación Artística/ Contabilidad Financiera ($p=0,000$), el Rendimiento en Didáctica/ Contabilidad de Costes ($p=0,000$), el Rendimiento en Organización ($p=0,000$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,000$). Por otro lado, el resto de variables no se encuentran bajo la influencia de la variable IE: el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,910$), el Miedo a la Crítica y Evaluación Social ($p=0,687$), los Miedos Médicos ($p=0,264$), el Miedo ante los Pensamientos

Obsesivos ($p=0,719$), el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,889$) y el Miedo al Sexo ($p=0,181$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, llevamos a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así procedimos a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Inteligencia Emocional (IE Total) como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes (no se realizó el análisis de las variables socio-demográficas puesto que los resultados ya han sido analizados en los correspondientes apartados). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ($p=0,000$), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ($p=0,000$), el Rendimiento en educación Artística/ Contabilidad Financiera ($p=0,000$), el Rendimiento en Didáctica/ Contabilidad de Costes ($p=0,000$), el Rendimiento en Organización ($p=0,000$) y el Rendimiento en Educación ($p=0,000$). Todas ellas están relacionadas con el Rendimiento Académico. Sin embargo, en todas las variables relacionadas con el Miedo, no se encontraron diferencias significativas, a saber: el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ($p=0,967$), el Miedo a la Crítica y Evaluación Social ($p=0,643$), los Miedos Médicos ($p=0,064$), el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ($p=0,566$), el Miedo a los Lugares Abiertos ($p=0,874$) y el Miedo al Sexo ($p=0,109$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor IE (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la IE total), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para ello, se ha realizado una prueba post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. En este caso, ya se han ido reflejando, en sus respectivos apartados, las relaciones con las variables sociodemográficas. Dentro de la variable Miedo, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las

categorías que conforman el Miedo Total, tal y como se puede contemplar en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.3.4.8.1. ANOVA Miedo por IE Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Inteligencia Emocional							
Miedo Animales y Desconocido	19	0	Poca IE	29.21	14.562	.034	.967
	167	0	Bastante IE	29.37	14.520		
	37	0	Mucha IE	28.68	15.266		
Miedo Crítica y Evaluación Social	19	0	Poca IE	19.05	10.627	.443	.643
	167	0	Bastante IE	21.13	10.621		
	37	0	Mucha IE	21.89	11.506		
Miedo Médico	19	0	Poca IE	15.58	9.518	2.790	.064
	167	0	Bastante IE	12.57	8.253		
	37	0	Mucha IE	10.11	8.306		
Miedo Pensamientos Obsesivos	19	0	Poca IE	18.42	8.500	.571	.566
	167	0	Bastante IE	19.66	7.784		
	37	0	Mucha IE	20.73	7.748		
Miedo Lugares Abiertos	19	0	Poca IE	7.26	4.998	.134	.874
	167	0	Bastante IE	7.84	5.696		
	37	0	Mucha IE	7.49	5.611		
Miedo Sexo	19	0	Poca IE	5.21	3.409	2.242	.109
	167	0	Bastante IE	3.87	3.601		

Se finaliza este apartado estableciendo que, en todos los casos (Rendimiento Total - $p=0,000$ -, el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos - $p=0,000$ -, el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas - $p=0,000$ -, el Rendimiento en educación Artística/ Contabilidad Financiera - $p=0,000$ -, el Rendimiento en Didáctica/ Contabilidad de Costes - $p=0,000$ -, el Rendimiento en Organización - $p=0,000$ - y el Rendimiento en Educación - $p=0,000$ -) las diferencias son significativas entre cada uno de los diferentes grupos. En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. La dirección de las diferencias entre los distintos grupos se puede ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 7.3.4.8.2. ANOVA Rendimiento por IE Adulto

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Inteligencia Emocional							
Rendimiento Global	19	0	Poca IE	4.2482	1.10965	117.328	.000
	167	0	Bastante IE	6.9532	1.16810		

	37	0	Mucha IE	8.9495	.70603		
Rendimiento Psicología/ Métodos Cuantitativos	19	0	Poca IE	4.379	1.6538	64.105	.000
	167	0	Bastante IE	7.021	1.5868		
	37	0	Mucha IE	9.132	1.0200		
Rendimiento Sociología/ Creación Empresas	19	0	Poca IE	4.011	2.3928	80.400	.000
	167	0	Bastante IE	7.262	1.3648		
	37	0	Mucha IE	9.059	.8474		
Rendimiento Artística/ Contabilidad F.	19	0	Poca IE	5.047	1.8262	42.719	.000
	167	0	Bastante IE	7.107	1.6068		
	37	0	Mucha IE	8.939	.9046		
Rendimiento Didáctica/Contabilidad C.	19	0	Poca IE	3.900	1.6760	76.403	.000
	167	0	Bastante IE	6.909	1.5389		
	37	0	Mucha IE	8.956	.8365		
Rendimiento Organización	19	0	Poca IE	4.306	1.7781	66.925	.000
	167	0	Bastante IE	6.706	1.5036		
	37	0	Mucha IE	9.016	.8329		
Rendimiento Educación	19	0	Poca IE	3.689	.9707	67.611	.000
	167	0	Bastante IE	6.648	1.5727		
	37	0	Mucha IE	8.638	1.1138		

- **Discusión**

Se pone fin a este apartado de discusiones contemplando la interacción entre el nivel de IE y el resto de variables (Miedo y Rendimiento) y factores (factores del miedo y materias académicas). Se inicia el análisis con la variable Miedo. En esta ocasión no aparecen diferencias significativas en ninguno de los factores de la variable Miedo. Por esto, la IE no parece tener influencia los factores de miedo (tampoco hay relación con los totales como se comprobó en el apartado anterior).

Con respecto a la interacción con el Rendimiento Académico, tal y como esperábamos, encontramos diferencias estadísticamente significativas tanto para el Rendimiento Total, como para las diferentes materias (Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos, Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas, Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera, Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes, Rendimiento en Organización y Rendimiento en Educación). En este sentido, en todos los casos los sujetos que tenían mayor nivel de Inteligencia Emocional, presentaban mejores resultados académicos, llegando incluso a encontrarse un elevado número de suspensos entre los alumnos y alumnas que menos niveles de IE (y de sus factores) demostraban. Esto hace que se pueda concluir con la

idea de que a mayor nivel de IE mayor Rendimiento Académico, encontrando una relación positiva entre ambos también entre la muestra de adultos. Estos resultados vienen a confirmar los encontrados por diferentes autores como es el caso de Pérez y Castejón (2006), Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004), Drago (2005), Van der Zee Thijs y Schakel, (2002), Vela (2004), MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011) y Otero, Martín, León, y Vicente (2009).

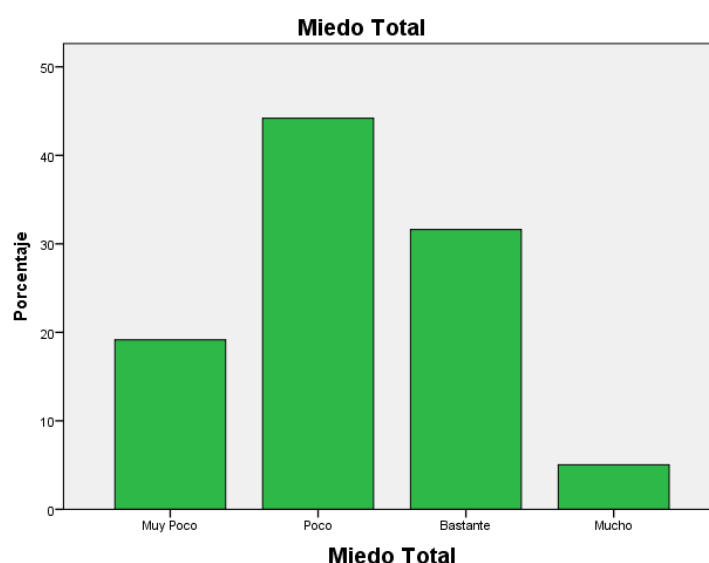
7.4. Muestra Total

7.4.1. Descriptivo General

- **Miedo**

Para la muestra total, en relación a 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, por porcentaje mayor, es la que refleja bastante miedo, alcanzada por el 31,6% de la muestra total. Esto hace que las opciones centrales, sean las predominantes. Por tanto, el nivel general de miedo es medio-bajo, puesto que 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%). Esta realidad queda reflejada a través del siguiente gráfico:

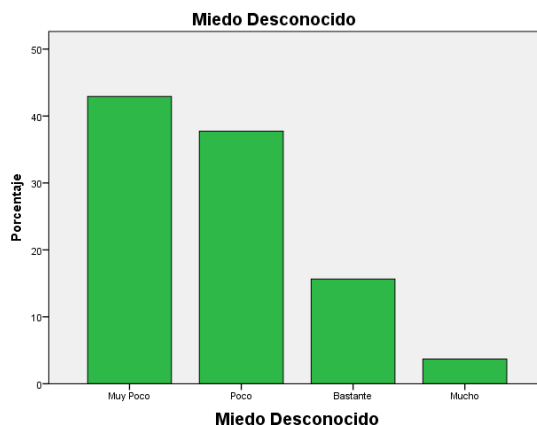
Gráfico 7.4.1.1. Miedo Total General



Considerando los factores que integran esta primera variable, se inicia el análisis con el Miedo a lo Desconocido. En este caso, se observan niveles bajos, siendo la

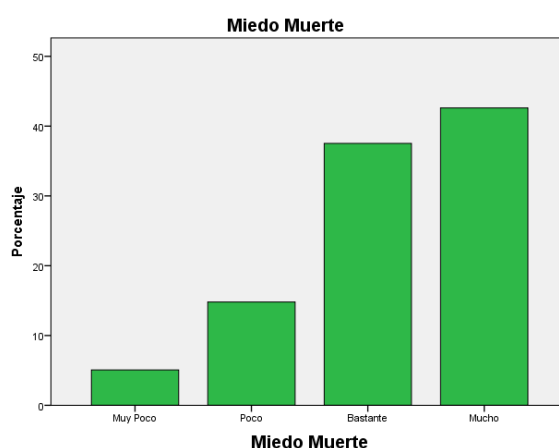
opción más frecuente la de muy poco miedo, con un 42,9% de la muestra dentro de ésta, seguida, con porcentajes muy próximos, por la opción de poco miedo (37,7%). Después aparece la opción bastante miedo, con un 15,6% de la muestra, seguida por la que refleja los mayores niveles de miedo (3,7%). Todo lo comentado se puede comprobar en el gráfico siguiente:

Gráfico 7.4.1.2. Miedo a lo Desconocido Total



La segunda categoría, el Miedo a la Muerte, presenta los niveles más altos de Miedo. Así, la opción de muy poco miedo es la que alcanza porcentajes menores (5,1%). Le sigue, con porcentajes ligeramente superiores la alternativa de poco miedo (con un 14,8%). Los porcentajes más altos coinciden con las opciones que reflejan niveles más altos de miedo (37,5% bastante y 42,6% mucho miedo). Esta realidad se puede observar en el gráfico que se presenta a continuación:

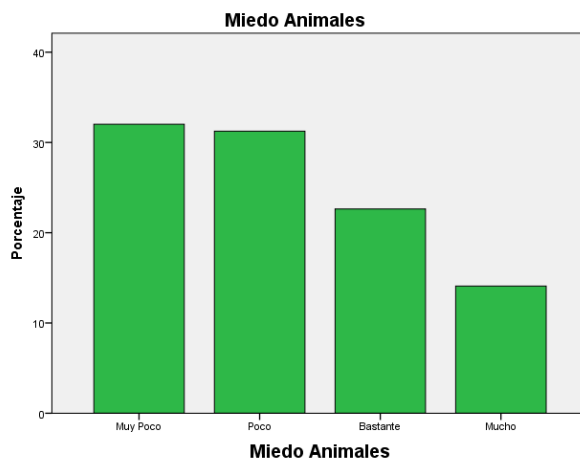
Gráfico 7.4.1.3. Miedo a la Muerte Total



En la categoría de Miedos a los Animales, se vuelven a observar niveles bajos de miedo. Las dos opciones más frecuentes son las que muestran los niveles más bajos de miedo. Los porcentajes más altos se dan en muy poco (32% de la muestra alcanza), muy cercanos a la opción de “poco” (31,3%). A continuación aparecería la alternativa de

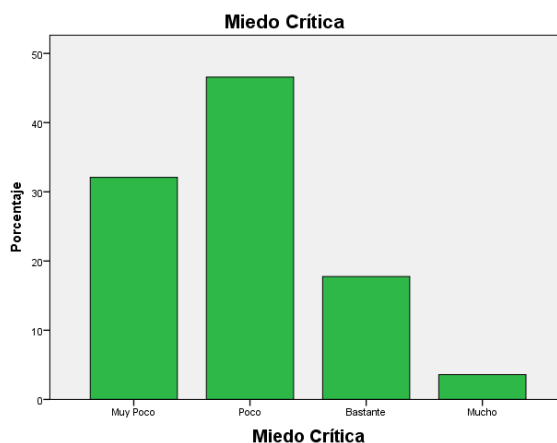
bastante miedo (22,6%). La opción con menor frecuencia es la que muestra mucho miedo, con un porcentaje de 14,1%. Se trata pues, de una categoría en la que se alcanzan niveles bajos de miedo, lo que queda confirmado a través del gráfico:

Gráfico 7.4.1.4. Miedo a los Animales Total



En el caso del Miedo a la Crítica se siguen alcanzando niveles bajos, aunque algo superiores a otros casos anteriormente comentados. La opción más frecuente, concretamente, es la de poco miedo, que alcanza un 46,6%, seguida por los alumnos y alumnas que reflejaron muy poco miedo, con un 32,1%. El siguiente sería el bastante (17,8%). Finalmente, sólo un 3,6% de la muestra refleja mucho miedo ante este tipo de estímulos. Esto pone de manifiesto que la muestra de alumnado, en general, se mueve en puntuaciones bajas en esta categoría. Se puede ver en el siguiente gráfico:

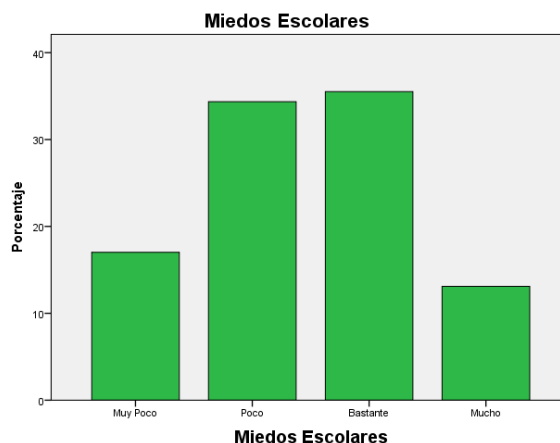
Gráfico 7.4.1.5. Miedo a la Crítica Adulto



En el caso de los Miedos Escolares se registran niveles intermedios de miedo, donde las opciones centrales son las que alcanzan porcentajes más altos en esta variable. En este caso, la opción bastante es la que tiene porcentajes mayores, con un 35,5% de la muestra, seguido por el 34,4% dentro de la opción “poco”. Posteriormente, aparecen los

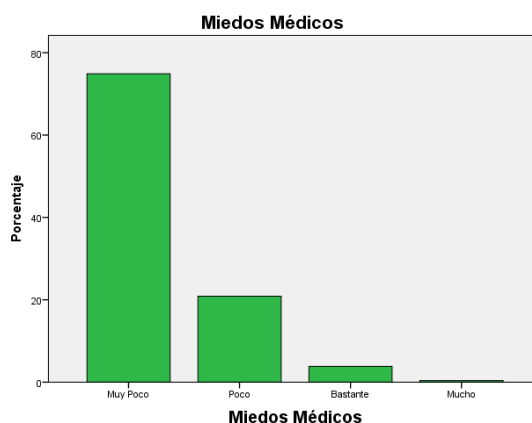
alumnos y alumnas que reflejan muy poco miedo (17%), mientras que los porcentajes menores son para la opción que refleja los niveles más altos de miedo (13,1%). Esto se puede ver en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.4.1.6. Miedos Escolares Total



Para los Miedos Médicos se vuelven a alcanzar puntuaciones muy bajas. Esto se puede contemplar considerando que es la categoría en la que se recogen los niveles más bajos de miedo. Así, la opción que refleja los niveles inferiores (muy poco) es la que tiene porcentajes claramente superiores con un 74,9% del total de la muestra. Posteriormente, por porcentaje, aparece la de poco miedo, alcanzada por el 13,7% de la muestra, seguida por la opción “bastante” (3,8%). Finalmente, aparecería un pequeño porcentaje de la muestra que declara mucho miedo (0,4%). Esta realidad se observa en el gráfico que aparece a continuación:

Gráfico 7.4.1.7. Miedos Médicos Total



Para “concentrar” el análisis de la intensidad de los miedos, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los factores que integran la variable Miedo, se alcanzan los niveles más altos para esta emoción. Así, se puede ver cómo los niveles más altos se dan en el Miedo a la Muerte (con una media de 2,02). El siguiente, con niveles más bajos que la alternativa anterior, son los Miedos Escolares (1,47),

seguido por el Miedo a los Animales (1,25). La cuarta categoría es la que se refiere al Miedo a la Crítica (1,08), mientras que la siguiente es la relacionada con el Miedo a lo Desconocido (cuya media es de 0,96). La media más baja (0,5) y, por tanto, los niveles más bajos de miedo se alcanzan en la categoría de Miedos Médicos. Esta realidad se puede seguir, de forma resumida en la tabla que se presenta a continuación, en la que se recogen las diferentes medias para los factores de Miedo.

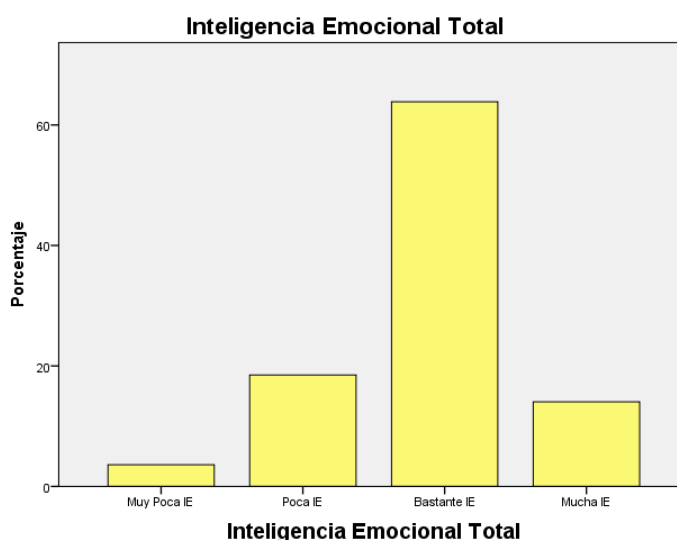
Tabla 7.4.1.1. Media Factores Miedo Total

	Media Miedo Desconocido	Media Miedo Muerte	Media Miedo Animales	Media Miedo Crítica	Media Miedos Escuela	Media Miedos Médicos
Media	,9694	2,0207	1,2551	1,0843	1,4700	,5069
N	946	946	1171	614	946	781
Desv. típ.	,64059	,62679	,77604	,59394	,70914	,47414

- **Inteligencia Emocional**

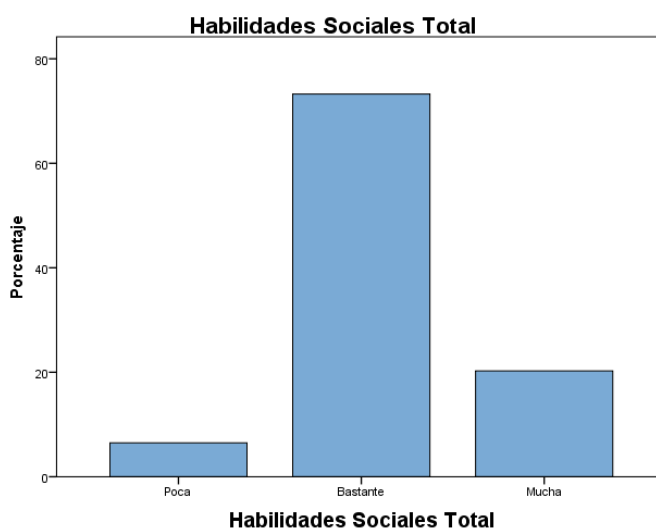
Con respecto al nivel mostrado por la muestra total de alumnos y alumnas, con respecto a las puntuaciones totales de Inteligencia Emocional (sus puntuaciones medias), se puede observar que la opción mayoritaria es la que refleja bastante IE, alcanzada por el 63,9% de la muestra. Posteriormente, la siguiente categoría, por porcentaje, es la que evidencia poca IE, con el 18,5% de la muestra, seguida, de cerca, por la que refleja los niveles más altos de IE (mucho) con el 14% de la muestra total. El restante 3,6% de la muestra refleja muy poca IE. Se observan, por tanto niveles más cercanos a puntuaciones altas que a bajas, encontrándose un nivel general “medio-alto”. Todo lo que se ha comentado en este párrafo queda reflejado a través del gráfico, que da una visión rápida de esta distribución.

Gráfico 7.4.1.8. Inteligencia Emocional Total General



Dentro de la variable Inteligencia Emocional desde el punto de vista teórico, pero independiente en el cuestionario, aparecen las Habilidades Sociales. Con respecto a los niveles totales, ninguno de los encuestados alcanzó la opción “muy pocas HHSS”. La opción bastante vuelve a ser la más frecuente también en HHSS, con un 73,2%, seguida por la que refleja muchas HHSS (20,3%). La opción minoritaria es la que se relaciona con niveles más bajos (que en esta ocasión es poco con el 6,5% de la muestra). Las habilidades sociales reflejan niveles bastante altos como muestra el gráfico que aparece a continuación:

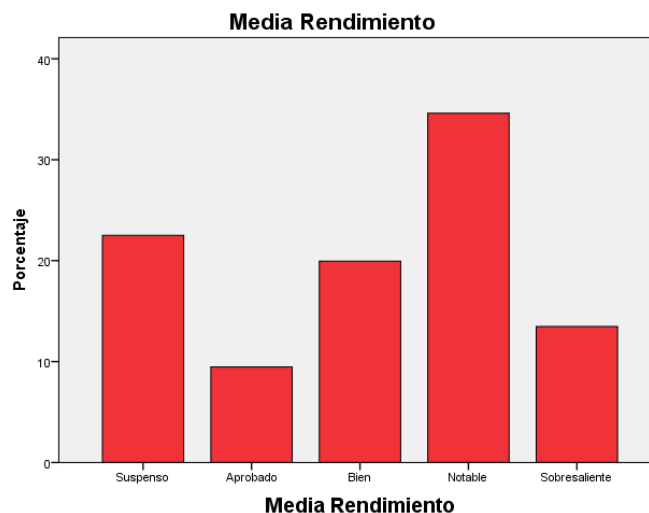
Gráfico 7.1.1.9. Habilidades Sociales Total General



- **Rendimiento**

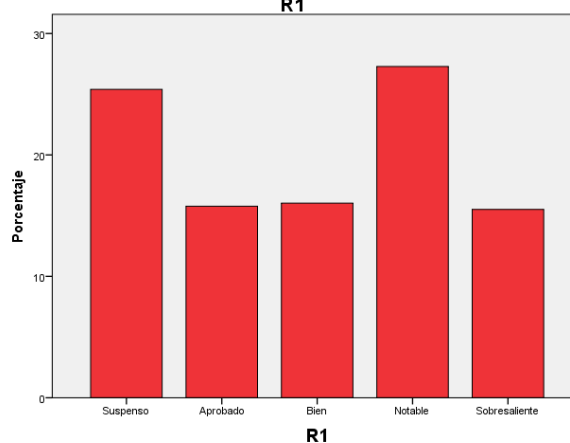
Para concluir este apartado de análisis descriptivo general se hace referencia al Rendimiento, establecido por las calificaciones recibidas por el alumnado, comenzando por el Rendimiento General, expresado por la nota media, donde el resultado más repetido (34,6%) es el notable. La siguiente calificación, 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. Todo ello se resume en el gráfico que se presenta:

Gráfico 7.4.1.10. Media de Rendimiento Total General



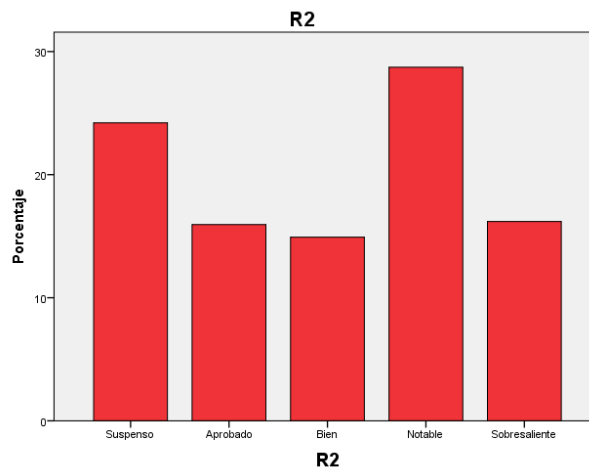
Para el análisis de las materias concretas, se comienza por la Materia 1 (conformada por las asignaturas descritas en el apartado anterior). Los porcentajes más altos se alcanzan en la calificación notable, con el 27,3%. La segunda opción más frecuente es el suspenso, con porcentajes cercanos (25,4%), seguida por el 16% para los “bien” y el 15,8% para la calificación “aprobado” (de 5 a 5,49). La calificación menos frecuente, por porcentaje es el sobresaliente (15,5%). Esta realidad se puede observar en el gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 7.4.1.11. Rendimiento en Materia 1



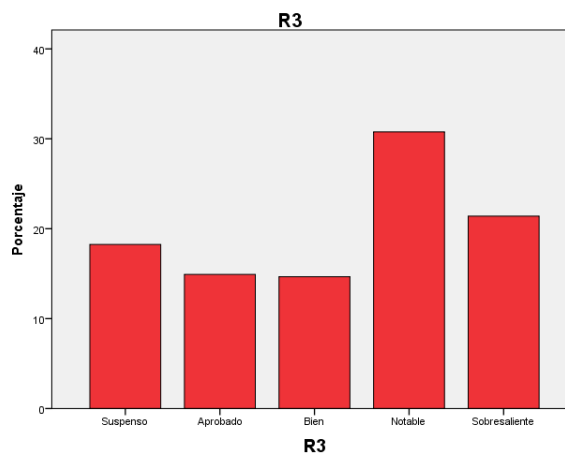
En el caso de la Materia 2, la distribución es muy similar a la descrita anteriormente, ya que el porcentaje de notables vuelve a ser el más elevado (28,7%), seguido de nuevo, del suspenso (24,2%). Posteriormente aparecen, por porcentajes más elevados, los “sobresalientes” (16,2%), seguidos de los aprobados, con un porcentaje de 15,9%. El bien (con un 14,9%) es la calificación menos alcanzada. Todo ello se puede observar en el gráfico que aparece a continuación:

Gráfico 7.4.1.12. Rendimiento en Materia 2



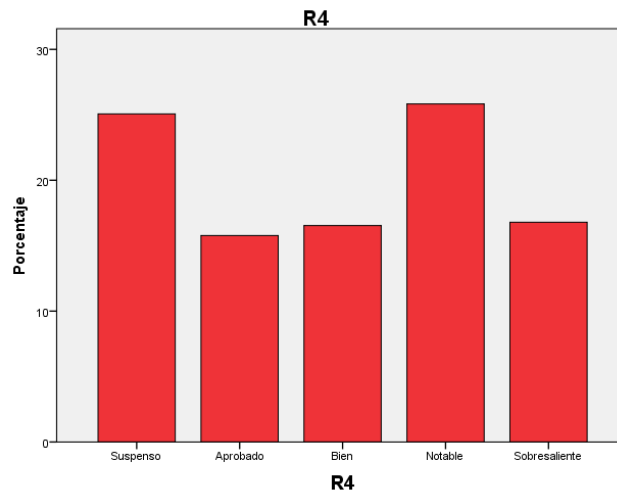
En la Materia 3 el rendimiento parece superior a las dos anteriores, ya que la opción más frecuente vuelve a ser el notable (30,8%), seguido por el sobresaliente (con un 21,4%). Después de estas dos, la tercera es el suspenso (18,2%) seguido, por el aprobado (14,9%). En esta ocasión la calificación menos frecuente es el bien, con un 14,9% de la muestra, tal y como se observa en el gráfico que se presentan a continuación:

Gráfico 7.4.1.13. Rendimiento en Materia 3



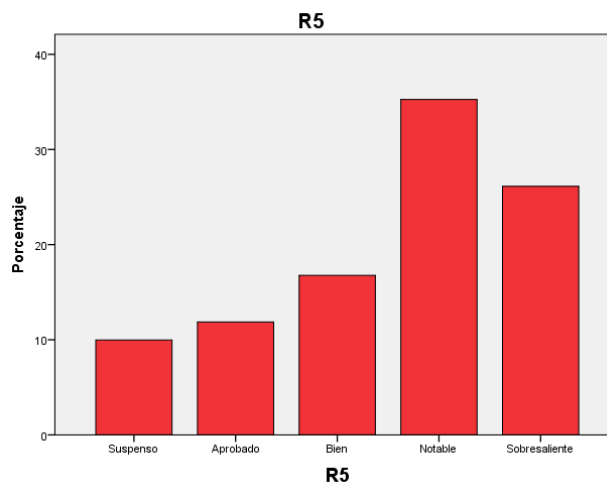
La siguiente materia a comentar es la número 4. Se sigue una línea parecida a lo comentado en anteriores materias, donde el notable vuelve a ser la calificación más frecuente, con el 25,8% de la muestra alcanzando esta calificación. La siguiente es el suspenso con un porcentaje de 25,1% y posteriormente, la calificación “sobresaliente” (16,8%). Después aparece el “bien”, con el 16,5% de la muestra. La menos frecuente es el aprobado (15,8%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.4.1.14. Rendimiento en Materia 4



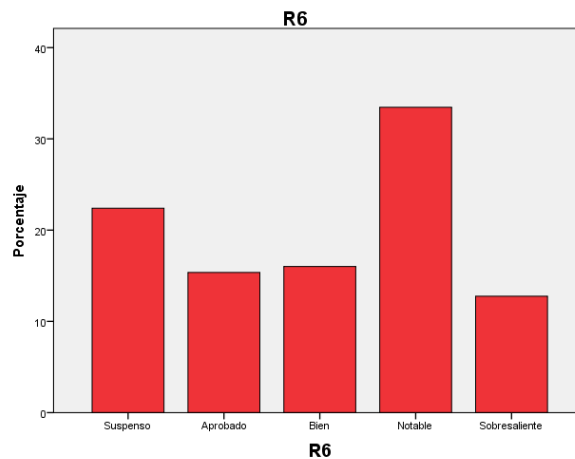
En el caso del Rendimiento en la Materia 5 los resultados se mantienen en la misma línea, ya que el porcentaje más alto se alcanza en la calificación “notable” con un 35,6%. El segundo resultado más alcanzado por la muestra (26,1%) es el sobresaliente. Posteriormente, con un porcentaje del 16,8% de la muestra de alumnos y alumnas viene la calificación “bien”, seguido, de cerca por el suficiente (11,9%). La nota menos frecuente, con un porcentaje de 10% es el suspenso. Esta realidad se puede seguir, de manera resumida, en el gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 7.4.1.15. Rendimiento en Materia 5



Para concluir, se comenta el rendimiento en la Materia 6, donde la calificación más alcanzada es el notable (33,5%) seguida del suspenso (con el 22,4% de la muestra). Posteriormente aparecería la calificación “bien” con porcentajes de 16%, seguida de los “aprobados” (15,4%). La calificación menos frecuente es el sobresaliente (12,8%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.4.1.16. Rendimiento en Materia 6



Para concluir este apartado, de análisis descriptivo general se presentan las medias de cada una de las materias, lo que permite su disposición, en función del mayor o menor rendimiento. Así la Materia 5 es en la que se alcanza la media más elevada (7,028). La siguiente, muy de cerca, son la Materia 3 (con una media de 6,49) y a continuación la 2 (6,117). Muy cerca aparecería el Rendimiento en la Materia 4 (6,1) y en la 6 (6,086). La materia en la que se registran puntuaciones más bajas es la 1 (6,056). Por su parte, en todas las materias, la media es de bien, salvo en el caso de la Materia 5, en la que la media es de notable. Esto se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 7.4.1.2. Media Materias Total

	Rendimiento Total	R1	R2	R3	R4	R5	R6
Media	6,3400	6,056	6,117	6,495	6,100	7,028	6,086
N	1173	1173	1173	1173	1173	1163	768
Desv. tıp.	1,76026	2,1091	2,2220	2,1364	2,1492	1,9899	2,1260

7.4.2. Descriptivos Específicos

7.4.2.1. Etapa

- **Miedo**

Considerando la distribución de las puntuaciones, con respecto a la variable Miedo, se observan evidentes diferencias entre los tres grupos. Al mismo tiempo, se observa una disminución progresiva en el nivel de miedo a medida que aumenta la edad. De esta manera, 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%). Se observa, un descenso progresivo en los niveles de miedo a medida que se sube en la etapa evolutiva.

Siguiendo con el primer factor de la variable Miedo, el Miedo a lo Desconocido, considerando la etapa, se vuelven a contemplar diferencias entre los dos grupos en los que aparece esta categoría. En este caso, se vuelve a ver un que el grupo de mayor edad (Adolescentes) tiene niveles inferiores de miedo (0,777 de media), que destaca por presentar los porcentajes mayores en la opción de muy poco miedo (55,5%. Por otro lado, los niños (alcanzando una media de 1,24), que destaca por los mayores porcentajes en la opción de bastante miedo (24,9%) y mucho miedo (7,5%).

puede ver mayor igualdad entre las diferentes Etapas. En ambos casos, se observan niveles más altos entre los alumnos y alumnas menores (Etapa Infantil) con la media más alta (2,18) y los mayores porcentajes en la opción de mucho miedo (56,6%). Con niveles ligeramente inferiores aparecen los Adolescentes (1,9), que presenta el porcentaje más alto en muy poco (5,6%) y poco miedo (18,9%), mientras que también tiene los porcentajes menores en mucho (32,9%). En ambos casos, se registran niveles altos de miedo, siendo la alternativa con niveles de miedo más alto

En la categoría de Miedo a los Animales, se vuelven a evidenciar niveles claramente inferiores de miedo a medida que se aumenta en la Etapa Evolutiva. El grupo de mayor edad (adultos con una media de 1,78) presenta los menores niveles de miedo, con los porcentajes más altos en cuanto a muy poco miedo (44,9%) y en poco (46,7%). La etapa siguiente, por nivel más bajo de miedo es la Adolescencia (1,04), donde aparecen los segundos mayores porcentajes en cuanto a muy poco (40,4%) y poco (31,8%). Por último, con los mayores niveles de miedo (1,78) con los mayores porcentajes en mucho (32,9%) y también en bastante miedo (32,9%).

Con respecto al Miedo a la Crítica, de nuevo, la Etapa Infantil es en la que aparecen los niveles más altos (media de 1,17) ya que destaca en porcentajes para la opción de bastante miedo (21,3%) y también en mucho (5,7%). Niveles inferiores aparecen entre los Adultos (con una media de 0,918) donde aparecen los porcentajes más altos en muy poco (41,8%) y poco miedo (46,7%).

Para los Miedos Escolares, vuelve a verse un mayor nivel entre los niños (los pertenecientes a la Etapa Infantil alcanzan una media de 1,63), con los menores porcentajes en muy poco (13,1%) y los más altos en mucho (18,3%). Con niveles menores (1,35) y los porcentajes mayores en muy poco (19,7%) y bastante (39%) aparecen los Adolescentes.

Para concluir esta variable aparece el último factor, los Miedos Médicos. En este caso, se observa lo contrario a todos los casos anteriores: los que tienen mayor edad son los que mayores niveles de miedo presentan. De esta manera, los Adolescentes presentan niveles menores de miedo (0,44) con los porcentajes más altos en muy poco miedo (79,4%) y los menores en bastante (3,1%). Niveles más altos (con una media de 0,65) tiene el grupo de adultos, con porcentajes menores en muy poco (63,8%).

- **IE**

A continuación se pasa a describir el comportamiento de la muestra, en la segunda variable, la Inteligencia Emocional, en función de la Etapa. Considerando la media de las puntuaciones totales, los niveles más altos de IE aparecen en la Etapa Adulta (16,6% alcanzan el nivel máximo y 74,9% bastante), en el que se dan los porcentajes más altos de sujetos que llegan al nivel máximo y también en bastante (considerando las puntuaciones medias). Esto da la media más alta de todas las etapas con 1,91. La siguiente, por nivel de IE es la etapa adolescente (1,78), en el que aparecen los segundos mayores porcentajes en mucha IE (14,2%) y también en bastante (72,3%). Finalmente, con niveles inferiores estaría la Etapa Infantil (con una media de 1,54) donde aparecen los porcentajes mayores en muy poca IE (11,4%) y poca (32,4%) IE. Se observa, por tanto, que las habilidades emocionales aumentan a medida que asciende la edad (Etapa).

A continuación las Habilidades Sociales, donde se observa algo similar a lo comentado anteriormente. Así, los niveles más altos se dan entre la población Adulta (2,79 de media) en el que aparecen los porcentajes más altos en la alternativa de nivel superior (32,7%), seguido de la Etapa Adolescente (con una media de 2,72) con los segundos porcentajes en la opción mucho (23,7%). En tercer lugar aparecería el alumnado de Primaria (2,47 de media), que presenta los porcentajes mayores en poco (12,2%), que tiene niveles menores en HHSS.

- **Rendimiento**

Considerando el Rendimiento Global, dentro de la tercera y última de las variables (el Rendimiento), en función de la etapa evolutiva, se puede decir que el alumnado Universitario es en el que se registran resultados superiores (con una media de 7,05) con los porcentajes de sobresalientes más altos (19,8%) y los más bajos en suspensos (10,4%). Le sigue la etapa Infantil (6,49 de media) con el segundo porcentaje más alto de sobresalientes (15,7%) y notables (33,9%). Después de éste último vendría el alumnado de Educación Secundaria (5,94) con más porcentajes para el suspenso (28,1%) y menos en sobresalientes (9,4%).

Considerando el Rendimiento en la Materia 1 la etapa Adulta vuelve a alcanzar mejores resultados (7,14 de media) en el que aparecen los porcentajes más bajos para los suspensos (9,9%) y el más alto en sobresalientes (28,8%). A continuación se encuentra el alumnado de Educación Primaria con una media parecida (6,37), siendo en el que registra el segundo porcentaje mayor de sobresalientes (18,5%) y notables (30,1%). El último sería el alumnado de Secundaria (adolescentes), con los resultados más bajos (5,39) y el mayor porcentaje de suspensos (35,1%).

En el caso del Rendimiento en la Materia 2 el alumnado universitario (media de 7,28) es el que registra el mayor porcentaje de sobresalientes (29,7%) y el menor en suspensos (8,6%). Le sigue la Etapa Infantil (alumnado de Primaria, con una media de 6,31) con el segundo mejor porcentaje de sobresalientes (15,9%). El tercero por rendimiento, es el alumnado de Educación Secundaria (5,51), siendo los que menos porcentajes en sobresalientes (11%) alcanzan y los mayores en suspensos (34,5%).

En el caso de la Materia 3, el alumnado de Educación Secundaria es en el que aparecen las calificaciones más bajas (6,15) con los porcentajes mayores en suspensos (21,9%) y aprobados (16,5%). Los mejores resultados aparecen en la población adulta (7,23) con los porcentajes más altos de sobresalientes (32%) y notables (38,3%). Entre ambas etapas estaría la Infantil (con una media de 6,15), siendo la segunda en notables (29,9%) y sobresalientes (22%).

En el caso de la Materia 4 vuelve a ser el alumnado universitario en el que se recogen resultados más altos (6,93), teniendo en cuenta que se registra el menor porcentaje de suspensos (12,6%) y los mayores en sobresalientes (26,1%), seguido por el alumnado de Educación Primaria (6,14) en el que aparecen los segundos porcentajes más altos de sobresalientes (19%) y suspensos (22,5%). Los resultados más bajos se

vuelven a encontrar entre los Adolescentes (5,71), con los porcentajes más altos en suspensos (31,8%).

Se finaliza este apartado con la Materia 6, donde sólo aparecen 2 grupos. Las notas más altas (6,71) y el mayor porcentaje de sobresalientes (18,4%) aparecen entre los alumnos Adultos. Por tanto, los más bajos aparecen entre los Adolescentes (5,84 de media), en el que se dan los menores porcentajes de sobresalientes (10,6%) y los mayores en suspensos (25,4%).

7.4.2.2. Sexo

- **Miedo**

Considerando la variable Miedo, en función del sexo, se puede ver que las mujeres tienen un nivel más alto de miedo que los varones. De esta manera, con respecto a la media de las puntuaciones que reflejan el Total de miedo, los resultados reflejan que las mujeres 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 sexos (1,14 los hombres y 1,4 las mujeres).

Para el factor de Miedo a lo Desconocido, en la muestra total, se vuelve a contemplar, que las mujeres tienen un nivel más alto de miedo, reflejando los porcentajes superiores en las opciones bastante (21,6%) y mucho (4,4%). Por su parte, los varones las superan en porcentajes de muy poco (59% frente al 28,9%). La diferencia en los miedos provocados por este tipo de estímulos es totalmente evidente entre varones y mujeres, algo que queda confirmado por las medias que reflejan ambos (0,77 los varones y 1,14 las mujeres).

Para el factor de Miedo a la Muerte, se vuelve a contemplar, que las mujeres tienen un nivel más alto de miedo, reflejando los porcentajes superiores en la opción mucho miedo (54,7%). Por su parte, los varones las superan en porcentajes de muy poco (7,5% frente a 3%) y poco (23,1% frente a 7,5%). La diferencia en los miedos provocados por este tipo de estímulos vuelve a reflejar niveles superiores para el sexo femenino, lo que queda confirmado por las medias que reflejan ambos (las mujeres 2,18 y los varones 1,83).

El siguiente factor es el Miedo a los Animales. En este sentido, se repite lo que se ha comentado en apartados anteriores: las personas de sexo femenino manifiestan niveles más altos de miedo. Así, los porcentajes de las mujeres son superiores en las opciones que reflejan niveles más alto de miedo (16,8% en las mujeres frente al 26,9% en los varones alcanzan la alternativa de bastante miedo, mientras que son de 19,2% y 7,1% en mucho respectivamente). Ocurre lo contrario en el caso de la opción “muy poco”, donde las mujeres vuelven a tener menores porcentajes a los varones (47,4% frente al 20,8%). Las medias de ambos grupos son una prueba clara de estas diferencias: 1,45 las mujeres y 0,98 los varones.

Para el Miedo a la Crítica, se ha de destacar que la media de las mujeres (1,16) vuelve a ser superior a la alcanzada por los varones (0,95). Esto se puede ver desde la perspectiva de los porcentajes, teniendo las mujeres superiores porcentajes en la opción mucho miedo (4% en las mujeres frente al 2,9% en los varones) y bastante (22,4% en las pertenecientes al sexo femenino por 10,5% en los pertenecientes al sexo masculino). Por su parte, los varones, las superan en porcentajes de muy poco miedo (40,6% frente a 26,7%). Todo esto provoca que las personas de sexo femenino manifiesten niveles superiores.

En cuanto a la categoría de Miedos Escolares, vuelve a ser evidente que las mujeres manifiestan niveles superiores de miedo. Esta realidad se ve comprobando los porcentajes, ya que los varones tienen porcentajes superiores en la alternativa que refleja los niveles más bajos de miedo, (21,5% de los varones frente al 13,1% de las mujeres reflejan muy poco miedo). Todo lo contrario ocurre en las opciones de más nivel de miedo (a bastante llega el 31,7% de los varones y el 38,8% de las mujeres), donde las chicas tienen porcentajes superiores (16,6% por 9,1%). Esto queda confirmado por las medias (1,58 en las mujeres y 1,33 en varones).

Para finalizar con esta primera variable, se tiene en cuenta el sexto factor que forma parte de la misma: los Miedos Médicos, donde, a pesar de que se registran niveles bajos en ambos grupos, se vuelve a comprobar como las mujeres (con una media de 0,59) reflejan niveles ligeramente superiores de miedo que los varones (cuya media es de 0,37). Así, son las mujeres las que tienen un porcentaje más alto en la opción bastante (2,6% en los varones y 4,7% en mujeres). Por su parte los varones superan a las mujeres en la opción muy poco miedo (84,1% frente a 68,9%).

- **IE**

Considerando la siguiente variable, la Inteligencia Emocional, se inicia el análisis haciendo referencia al Total (media total). En este caso, las diferencias encontradas no son tan evidentes como en el caso de la variable Miedo, si bien es cierto, que los chicos presentan porcentajes menores en la alternativa “muchacha IE” (11,5% de los varones y 15,9% de las mujeres) y mayores en poca IE (21,9% de los varones y 16,1% en las mujeres) y muy poca IE (3,8% y 3,5% respectivamente). Esto se manifiesta en las medias, teniendo las personas del sexo femenino (1,77) puntuaciones ligeramente superiores a los varones (1,68).

Con respecto a las Habilidades Sociales, se puede ver algo diferente a lo mencionado en la categoría anterior, puesto que en esta ocasión son los varones los que tienen un nivel ligeramente superior, tal y como reflejan las medias de ambos (2,69 es la media de los varones y 2,63 la de las chicas). Así, los varones presentan mayores porcentajes en la alternativa “mucho” (el 22,5% de los varones alcanzan esta alternativa) y menos en cuanto a pocas habilidades sociales (6,2%) que las mujeres (18,6% mucho y 6,7% poco).

- **Rendimiento**

Teniendo en cuenta el Rendimiento Global, en función del sexo, se puede comprobar que las mujeres tienen un nivel algo superior a los varones. Así 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.

En el caso de la Materia 1, el rendimiento presenta las mismas diferencias mencionadas a nivel global. En este caso, las mujeres presentan niveles ligeramente más altos, ya que aventajan a los varones en sobresalientes (18,8% en mujeres frente al 11,1% en varones) y notables (25,4% en hombres por el 28,7% en mujeres), teniendo porcentajes más bajos en cuanto a suspensos (28,8% en varones por 22,9% en mujeres). Las medias indican, también esta distribución entre ambos sexos, (5,77 los varones y 6,26 las mujeres).

En lo referente a la Materia 2, ocurre exactamente lo mismo a lo comentado en los casos anteriores: los varones presentan niveles ligeramente más bajos, ya que son inferiores a las mujeres en sobresalientes (12,7% por 18,8%) y también en notables (26,6% en varones y 30,3% en mujeres). Por otro lado, tienen mayores porcentajes en suspensos (25,6% por 23,2% en las mujeres). Las medias son de 5,93 y 6,24 para hombres y mujeres respectivamente.

Se puede decir lo mismo en la Materia 3, volviendo a presentar las chicas niveles más altos (6,3 los varones y 6,63 las mujeres), ya que aventajan a los hombres en sobresalientes (24,2% en las personas del sexo femenino frente al 17,5% en los relativos al masculino), cosa que no ocurre en la calificación notable (30,8% frente a 30,7%). Los varones tienen porcentajes más altos en cuanto a suspensos (19,8% en varones y 17,1% en mujeres).

En el caso del Rendimiento en la Materia 4 siguen siendo las mujeres las que presentan mejores registros (con una media de 6,24) que los varones (con una media de 5,89). Así, aventajan a los hombres en notables (20,2% frente al 30%), aunque no en sobresalientes (17,5% de los varones por el 16,2% de las mujeres), teniendo porcentajes más bajos en cuanto a suspensos (28,8% en varones y 22,3% en mujeres).

En el caso de la Materia 5, las mujeres vuelven a reflejar resultados superiores, ya que los varones tienen menores porcentajes en sobresalientes (26,8% las mujeres y 25,3% las mujeres) y también los presentan en cuanto a notables (30,4% en varones frente al 38,9% en mujeres). Por otra parte, tienen niveles más altos de suspensos (11,9% los varones y 8,5% las mujeres). Las medias que confirman esto son de 6,86 en varones y 7,15 en mujeres.

7.4.2.3. Cultura/Religión

- **Miedo**

Considerando la disposición de la muestra total, con respecto a la variable Miedo, en función de la cultura/religión, se inicia el análisis con las puntuaciones totales (media). En este caso, los resultados que los musulmanes presentan son superiores, algo totalmente visible si se consideran las medias (la media de los cristianos es 1,10 mientras que los musulmanes alcanzan 1,42). Los porcentajes muestran que los musulmanes superan, en la alternativa que refleja un nivel más alto de miedo (7,2% de los musulmanes reflejan mucho miedo), en comparación con los pertenecientes a la

religión cristiana (1,9%). Sin embargo son los pertenecientes a la cultura cristiana los que superan a los musulmanes en la opción muy poco miedo (26,6% por 14,1%). Esto muestra que son los musulmanes los que evidencian niveles superiores de miedo.

Para el primer factor de la variable Miedo, el Miedo a lo Desconocido vuelve a aparecer una puntuación mayor entre los musulmanes. Así, los alumnos y alumnas de cultura cristiana manifiestan porcentajes más bajos en cuanto a la alternativa que refleja un nivel más alto de miedo (4,9% de los musulmanes reflejan mucho miedo por el 1,3% de los cristianos), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Lo mismo ocurre con la opción bastante miedo ante este tipo de estímulos, donde los musulmanes superan en porcentaje a los primeros (9% en cristianos por 18,9% en musulmanes reflejan bastante miedo). Lo contrario ocurre en el caso de la alternativa “muy poco” (53,9% en muy poco los cristianos y 37,6% los musulmanes). Esta perspectiva inicial se ve confirmada por las medias de ambos grupos, donde los musulmanes (1,04) superan ligeramente a los cristianos (0,80).

Lo mismo que se ha comentado en el factor anterior ocurre en el Miedo a los Animales. Los musulmanes reflejan niveles superiores de miedo ante este tipo de estímulos, lo que se refleja a través de las medias: los cristianos presentan una media de 1,02 y los musulmanes 1,41. Con respecto a los porcentajes, el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana tiene más en la alternativa que refleja un nivel más alto de miedo (19,4% de los musulmanes reflejan mucho miedo por el 6,3% que alcanzan los cristianos). Lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de miedo, donde los cristianos son presentados porcentajes superiores a los musulmanes (26,7% en musulmanes por 39,9% en cristianos).

En cuanto al caso de los Miedos Escolares, se dan niveles mínimamente superiores en la muestra de alumnos de religión musulmana (1,55) con respecto al alumnado de cultura cristiana (1,30). Los porcentajes del alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana son más altos en cuanto a la alternativa mucho miedo (16,7% de los musulmanes por el 5,8% que alcanzan los cristianos). Por su parte, registran porcentajes menores en la alternativa muy poco miedo (15,4% en musulmanes por 20,3% en cristianos).

- **IE**

Con respecto a la Inteligencia Emocional Total, aparecen diferencias entre ambas culturas, dado que los cristianos reflejan puntuaciones totales más altas (1,85) que los musulmanes (1,64) en esta variable. De esta manera, los porcentajes reflejan que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles claramente superiores en cuanto a la opción que refleja puntuaciones más altas (17,7% mucha IE) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (11,3%). Por otro lado, también presentan menores porcentajes en la opción que refleja menos IE (1,2% en la cultura cristiana frente al 5,4% en la musulmana reflejan muy poca IE). De esta manera, se puede decir que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores a los musulmanes.

En el caso de las Habilidades Sociales Totales, se vuelven a describir diferencias entre ambos grupos culturales, a pesar de que estas diferencias son más pequeñas. Así los cristianos tienen una media más alta (2,69) a la alcanzada por los musulmanes (2,63). De esta forma, los porcentajes en la opción “mucho” son superiores entre los cristianos (23,3% frente al 18% de los pertenecientes a la religión musulmana), sin embargo, para pocas HHSS son también los cristianos los que alcanzan porcentajes más altos (7% por 6,1% entre los musulmanes). De esta manera, se reflejan niveles superiores entre los cristianos.

- **Rendimiento**

Si se considera el Rendimiento Global, en función de la cultura/religión, 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%). Por lo tanto, se puede ver que los pertenecientes al grupo “cristianos” tienen un Rendimiento Académico superior.

En el caso de la Materia 1 ocurre exactamente lo mismo: las calificaciones son más altas entre la población de cultura cristiana, ya que aventajan al grupo de musulmanes en los porcentajes de sobresalientes (26,1% frente al 8,1%) y de notables (31,3% en cristianos y 24,5% en musulmanes) y tienen porcentajes menores en cuanto a suspensos

(13,3% frente al 33,9%). Esto se traduce en una diferencia evidente entre las medias (6,81 en los cristianos y 5,52 en musulmanes).

Con respecto a la Materia 2, se vuelve a repetir lo que se ha comentado en los casos anteriores: las calificaciones son más altas entre la población de cultura cristiana, ya que aventajan en más de 1 punto a la población musulmana en cuanto a la media de esta materia (6,91 frente a 5,55). Esto se ve claramente comprobando los porcentajes, que resultan superiores para los pertenecientes a la cultura cristiana-occidental en sobresalientes (25,9% frente al 9,4%) y de notables (35,6% en cristianos y 23,9% en musulmanes), mientras que son menores en cuanto a suspensos (12,6% frente al 32,3% en el caso de los musulmanes).

En lo referente a la Materia 3, otra vez, los musulmanes presentan resultados más bajos, tal y como demuestran las medias (la del grupo mencionado es de 6,08 mientras que la de los cristianos es de 7,08). Por su parte, los musulmanes presentan menores porcentajes de sobresalientes (31,1% frente al 14,6%) y notables (33,5% en cristianos y 28,8% en musulmanes) y mayores en suspensos (23,8% frente al 10,4% de los cristianos).

En la Materia 4 se repite lo que se ha venido comentando en todas las materias analizadas hasta el momento: los cristianos tienen resultados superiores a los musulmanes en cuanto a las calificaciones. Prueba de ello son las medias (6,67 los cristianos y 5,69 los musulmanes) y los porcentajes. Estos son superiores para los musulmanes en suspensos (31,4% frente al 15,9%) e inferiores en sobresalientes (12,8% frente al 22,6%) y notables (32,3% en cristianos y 21,3% en musulmanes).

En el caso de la Materia 5, vuelven a apreciarse diferencias importantes entre ambos grupos culturales. Los musulmanes reflejan porcentajes menores en sobresalientes (18%) y notables (34%) y superiores en suspensos (13,8%) que los sujetos pertenecientes al grupo de cultura cristiana (38% sacan sobresaliente, 37,1% notable y sólo el 4,4% suspende). Las medias evidencian la diferencia entre cristianos (7,68) y musulmanes (6,57), que alcanzan más de 1 punto.

Finalmente se considera la Materia 6, en la que se vuelven a registrar diferencias importantes en cuanto al rendimiento entre ambos grupos culturales. Las calificaciones, de nuevo, son más altas entre la población de cultura cristiana (6,74), ya que aventajan al grupo de musulmanes (5,53) en los porcentajes de sobresalientes (20,9% frente al 6%) y tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (12,3% frente al 30,9% entre los musulmanes).

7.4.2.4. Estatus Socioeconómico y Cultural

- **Miedo**

Referente a la muestra total, con respecto a la variable Miedo, se considera su comportamiento en función del estatus socio económico y cultural. En este sentido, se observa que el grupo de menor nivel socioeconómico (bajo) es el que refleja puntuaciones ligeramente más altas (1,71), así como los porcentajes más altos en la opción mucho (18,9%) y los menores en la de muy poco miedo (5,6%). El siguiente es el grupo de nivel más alto, (con una media de 1,33) con los segundos porcentajes más altos en mucho (3,6%) y más bajos en muy poco (18%). Así, los grupos que ocupan ambos extremos, presentan las puntuaciones mayores, mientras que los que quedan entre ambos son los que reflejan niveles menores. De esta manera, el estatus medio (1,16) con los niveles más bajos, presenta los porcentajes más altos en muy poco miedo (22,5%) y los más bajos en mucho miedo (1,6%) con respecto al nivel medio-bajo (21,5% en muy poco y 3,5% en mucho, junto con una media de 1,26).

Siguiendo con el primer factor de la variable Miedo, el Miedo a lo Desconocido, se observa que el nivel de miedo aumenta a medida que descendemos en la variable Estatus. De esta manera, el estatus bajo es el que presenta la media más alta (1,41) y donde se registran los porcentajes más altos en bastante miedo (26,1%) y también en mucho (16,1%), junto con los más bajos en muy poco (21,7%). Después aparece el grupo de nivel medio-bajo (0,89) donde aparecen los segundos porcentajes más altos en bastante miedo (18,2%), seguido muy de cerca, por el medio (0,85) con los segundos porcentajes en mucho (1,4%). El nivel alto es el estatus en el que aparecen los niveles más bajos de miedo (0,81) con los porcentajes más altos en la opción “muy poco” (51,4%).

Siguiendo con el segundo factor de la variable Miedo, el Miedo a la Muerte, en este caso, se observa mayor igualdad, ya que todos los grupos presentan niveles altos de miedo. Por su parte, el nivel bajo (con una media de 2,2) alcanza las puntuaciones más altas de miedo, así como los porcentajes superiores en la opción “mucho” (55,6%) y los más bajos en muy poco (2,8%). El siguiente es el nivel alto (1,999) con los segundos porcentajes en la opción “mucho” (45,9%). A continuación aparece el medio-bajo (1,991, una media muy parecida a la del nivel anterior), grupo en el que aparecen los niveles más altos en muy poco miedo (6,5%). El que refleja niveles menores (1,96),

perteneciente al estatus medio tiene los porcentajes mayores en poco miedo (18%). A pesar de ello, se observa una gran similitud entre los tres grupos de mayor nivel.

Para el Miedo a los Animales, el nivel bajo (con una media de 1,77) alcanza las puntuaciones más altas de miedo, así como los porcentajes superiores en la opción “mucho” (35%) y los más bajos en muy poco (12,8%). El siguiente es el nivel alto (1,3) con los segundos porcentajes en la opción “mucho” (17,1%). A continuación aparece el medio-bajo (1,22), grupo en el que aparecen los segundos niveles más altos en muy poco miedo (32,1%). El que refleja niveles menores (1,08) es el estatus medio, que tiene los porcentajes mayores en muy poco miedo (38,9%).

Con respecto al Miedo a la Escuela, en función del estatus, se ven mayores diferencias. En este caso, a medida que se sube en el estatus, descienden los niveles de miedo. De esta forma, el estatus bajo (1,62 de media), con los porcentajes más bajos en muy poco miedo (12,2%), presenta los niveles más altos, seguido por el medio-bajo (1,51). A continuación vendría el medio (1,39), con los porcentajes más altos en mucho miedo (10,4%). El que refleja los niveles más bajos (1,35) es el alto, con los mayores porcentajes en poco (39,6%).

Se pone fin a esta variable con el último factor, los Miedos Médicos, categoría en la que el nivel medio-bajo (0,56 de media) presenta los resultados más altos con los porcentajes más bajos en muy poco (72%). Le sigue el estatus medio (0,49) con los porcentajes más altos en poco miedo (21,9%) y después el nivel alto, con los porcentajes más altos en la opción “muy poco” (88,9%). Finalmente, los niveles más bajos se dan en el estatus bajo (0,32), con los segundos mayores porcentajes en muy poco (85,7%).

- **IE**

Para la segunda variable, la Inteligencia Emocional se inicia el análisis con los Totales. En este sentido, se observa que el nivel en el que aparecen las puntuaciones superiores es en el medio (1,86), con los porcentajes más altos en la opción mucha IE (18,5%) y los más bajos en poca (1,2%). Le sigue el alto (1,67) que presenta puntuaciones menores, con los segundos porcentajes más altos en mucha IE (17,5%). Después vendría el medio-bajo (1,63), con los segundos porcentajes en muy poca IE (4,6%). Finalmente, con los niveles menores, aparece el estatus bajo (con la media más baja, siendo de 1,54), con los porcentajes más altos en muy poca IE (9,5%).

A continuación, se analizan los resultados en Habilidades Sociales, considerando sus puntuaciones Totales, en función del estatus socio-económico y cultural. En este caso, el nivel más bajo se da entre la población de estatus alto (2,7042 es su media), donde aparecen los porcentajes más altos en pocas HHSS (11,1%). Puntuaciones prácticamente idénticas pero algo más bajas (2,7040) se dan en el medio con idénticos porcentajes en bastante (70,9% ambos). Después aparece el nivel bajo (2,54 de media) en el que están los segundos porcentajes más elevados en poca IE (8%). Finalmente, aparece el alto con los mayores porcentajes en bajo (11,1%).

- **Rendimiento**

Teniendo en cuenta el Rendimiento Global, dentro de la tercera y última de las variables, se observa que las más altas calificaciones se dan en los sujetos de estatus alto (7,27), en el que aparecen los porcentajes más altos de sobresalientes (32%) y los segundos en notables (39,2%). Posteriormente, estaría el estatus medio (6,78), en el que aparecen los porcentajes más altos de notables (44%) y los segundos en sobresalientes (15,2%). Por su parte el bajo (6,11) supera al medio-bajo (5,52) en porcentaje de sobresalientes (11,7% frente al 5,7% del medio-bajo), mientras que todo lo contrario ocurre con respecto a los suspensos (38,9% el medio-bajo y 26,1% el bajo).

Considerando el Rendimiento en la Materia 1, se observa que las calificaciones más altas se dan también en el nivel socioeconómico superior (7,3 de media), donde aparecen los porcentajes más altos en sobresalientes (38,4%), seguido por el medio (con una media de 6,48) en el que aparecen los mayores porcentajes en bastante (34,4%). Por otro lado, el estatus bajo (con una media de 5,96) es el siguiente con porcentajes más elevados de sobresalientes (11,7% frente al 7,6% del nivel medio-bajo) y más bajos en suspensos (26,1% por 42,7%) que el medio-bajo (5,09

En el caso de la Materia 2 volvemos a encontrar en el estatus alto los resultados superiores (7,11) dentro de esta materia (28,8% de sobresalientes) estatus en el que se registra el menor porcentaje de suspensos (12%), el estatus medio (6,63), por su lado, registra los porcentajes superiores en notables (34,8%), siendo el que se encuentra en segundo lugar por calificaciones. Posteriormente aparece el bajo, con los segundos porcentajes en suspensos (26,7%) y una media de 5,76. Los niveles inferiores (5,25) y el mayor índice de suspensos (39,1%) se dan entre los alumnos y alumnas de estatus medio-bajo.

En el caso de la Materia 3 se vuelven a constatar diferencias importantes en las calificaciones, que son superiores en el nivel más alto (7,54 en el estatus alto), que también presenta los porcentajes más altos en la calificación sobresaliente (44,8%), seguido del medio (6,91), con los porcentajes más altos en la calificación notable (36%). Posteriormente aparecería el estatus bajo (6,3), con los segundos porcentajes en suspensos (21,7%), mientras que los más altos (28%) aparecen en los sujetos de estatus medio-bajo, que presenta las calificaciones más bajas (5,67).

Para la Materia 4 se vuelven a encontrar calificaciones más altas (con una media de 6,54) en el nivel alto, en el que se registran los segundos porcentajes más bajos de suspensos (18,4%). Con una media muy similar (6,54) aparece el estatus medio con los segundos porcentajes en sobresalientes (19,6%), seguido por el estatus bajo (5,93), en el que se registran los porcentajes mayores en sobresalientes (23,3%) pero los segundos en suspenso (31,7%). El estatus en el que se registran resultados inferiores (5,41) es el medio-bajo (34% suspenso y 9,5% sobresaliente) con más suspensos y menos sobresalientes. En este caso, las diferencias son menos visibles.

En relación con la Materia 5, se observa que las calificaciones superiores se dan en el nivel alto (cuya media es 7,86) nivel en el que se registran los mayores porcentajes en sobresalientes (43,2%), seguido del medio (7,48), donde aparecen los porcentajes más altos en notables (40,3%). Posteriormente, aparece el nivel bajo (6,48 de media) con los mayores porcentajes en suspensos (16,7%), mientras que las calificaciones más bajas (6,38) y el menor porcentaje sobresalientes (12,9%).

Se finaliza este apartado con la Materia 6, en la que el nivel alto registra resultados superiores (su media es de 7,29) y los porcentajes más altos en sobresalientes (29,6%). A continuación aparece el estatus medio (6,72) con los porcentajes más altos en notables (41,8%), seguido del medio-bajo (5,16) con los segundos porcentajes más altos en suspensos (36,8%). Los más altos para esta calificación (42,9%) y las puntuaciones más bajas aparecen en el estatus bajo (4,97). En este caso, se puede contemplar un descenso de las calificaciones a medida que descendemos en el estatus.

7.4.2.5. Miedo

- **IE**

Con respecto al comportamiento de la media de IE, en función del Miedo Total (media). En este sentido, se puede observar un descenso en las puntuaciones de IE a

medida que aumentan los niveles de miedo. Así, las puntuaciones más altas se dan en los que presentan muy poco (1,789) y poco miedo (1,775), con medias prácticamente idénticas entre sí. Los que reflejan muy poco miedo tienen los porcentajes más altos en bastante (71,4%) y los más bajos en muy poca IE (1,3%), mientras que los que manifiestan poco tienen los más altos en la opción mucha IE (15,4%). Después vendría el que refleja bastante miedo (1,667), con los segundos porcentajes más altos en muy poca IE (5,4%). El que refleja niveles más bajos de IE (1,568) es el alumnado que manifiesta mucho miedo, con los porcentajes más altos en la opción “muy poca” (13,5%) y “poca IE” (29,7%). De esta manera, destaca el aumento de IE a medida que se desciende en los niveles de miedo.

Para las Habilidades Sociales se describen diferencias, ascendiendo a medida que se disminuye el nivel de miedo. Es decir, a menos miedo, mayores puntuaciones en HHSS. Así, los niveles más altos se dan entre los alumnos y alumnas que presentan menos miedo (2,85). En este grupo se recogen los mayores porcentajes en mucho (37,9%). Después vendría el grupo que refleja poco miedo (2,67 de media), con los segundos porcentajes en la opción mucha HHSS (20,2%), seguido por los que manifiestan bastante (2,53), con los porcentajes más altos en la opción bastante (81,7%). Los que se registran los resultados más bajos (2,50), con los mayores porcentajes en pocas HHSS (13,5%), son los que manifiestan mucho miedo.

- **Rendimiento**

Considerando el Rendimiento medio Total, en función del miedo reflejado, se puede observar que 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, claramente, 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 referencia a la Materia 1, considerando el miedo total que registran los sujetos, se vuelven a encontrar mejores resultados entre los sujetos con niveles más bajos de

miedo, descendiendo los resultados a medida que se asciende en miedo. En este caso, se puede comprobar como el alumnado que refleja muy poco miedo tiene también un rendimiento superior (6,2) con los porcentajes más altos en sobresalientes (20,2%). Le sigue el grupo de los que evidencian poco miedo (6,11) con los porcentajes más altos en notables (28,8%). Posteriormente se encuentra el alumnado que refleja bastante miedo (5,86), con los segundos máximos porcentajes en cuanto a suspensos (27,1%). Finalmente, quedarían aquellas personas con mayores niveles de miedo, con las puntuaciones más bajas (5,46) y el mayor porcentaje de suspensos (32,8%).

Se continúa analizando el Rendimiento, con la Materia 2, en función del miedo total que registran los sujetos. Se vuelve a observar un descenso progresivo en la calificación, a medida que se aumentan los niveles de miedo. Las calificaciones más altas (6,28) se dan en el alumnado que evidencia muy poco miedo, donde aparece el mayor porcentaje de notables (37,2%), junto con el menor en suspensos (22%). Muy cerca de estas puntuaciones (6,23 de media) queda el grupo que refleja poco miedo, donde aparecen los porcentajes mayores en sobresalientes (18,6%) y los segundos más bajos en suspensos (23,7%). De nuevo, el grupo con bastante miedo (5,92) es el que le sigue, con los segundos porcentajes mayores en la calificación suspenso (26%), mientras que los que más miedo reflejan (5,22) son los que menos notas y mayor índice de suspensos (32,8%) obtienen.

En el caso de la Materia 3, se vuelven a encontrar mejores resultados entre los sujetos con un nivel bajo de miedo. En este caso, se vuelve a contemplar como el alumnado que refleja poco miedo tiene también un rendimiento superior (llegando a una media de 6,63) con los porcentajes más altos en sobresalientes (25%) y menos altos en suspensos (16,6%), seguido del grupo que evidencia muy poco miedo (6,59), con los segundos porcentajes más altos en sobresalientes (20,2%). Posteriormente aparece el que refleja bastante miedo (su puntuación es 6,23) en el que aparece el mayor índice de suspensos (22,7%). Las peores calificaciones (5,93) se dan en el alumnado con mayores niveles de miedo, ya que son los que alcanzan porcentajes más altos en sobresalientes (6,9%), aunque también en cuanto a suspensos (13,8%).

En el caso de la Materia 4, se observa una mayor igualdad. A pesar de esto, los niveles altos de miedo se relacionan con puntuaciones más bajas, siendo el grupo que evidencia mucho miedo (con una media de 5,31), el que tiene resultados más bajos y el mayor porcentaje de suspensos (31%), seguido por el grupo con niveles bastante altos de miedo (5,92) y los segundos porcentajes más altos en suspensos (26%). Por otro

lado, el que presenta resultados más altos corresponde al grupo que manifiesta muy poco miedo (su media es de 6,24), con los mejores porcentajes en sobresalientes (20,6%), seguido por el grupo de los que refleja poco (con una media muy similar a la del anterior grupo, siendo 6,23), donde aparecen los porcentajes más bajos de suspensos (24,1%).

Para el rendimiento en la Materia 6, se vuelve a contemplar un descenso progresivo de las notas a medida que se asciende en las puntuaciones de miedo. El grupo que tiene peores resultados es el que refleja los niveles más altos de miedo (con una nota media de suspenso, siendo 4,25) con los porcentajes más altos en suspensos (58,3%), seguido por los que tienen bastante miedo (5,79 de media) con los segundos porcentajes más altos en suspensos (26%). Posteriormente, aparece el grupo que evidencia poco miedo (su media es de 6,18), con los mejores porcentajes en sobresalientes (14,7%). Las calificaciones más elevadas se dan en el grupo que evidencia niveles inferiores de miedo (6,29), con el porcentaje más alto en notables (40,4%) y el más bajo en suspensos (18,7%).

7.4.2.6. Inteligencia Emocional

- **Miedo**

Se inicia este apartado haciendo el análisis de los diferentes factores que integran el Miedo (el Miedo total ya ha sido analizado en el caso anterior), en función de la Inteligencia Emocional. El primero de los factores es el Miedo a lo Desconocido, en el que se contempla que las puntuaciones más altas se dan entre los alumnos con muy poca IE (1,36), con los porcentajes más altos en cuanto a bastante miedo (30,8%). Posteriormente, aparece el grupo con niveles bajos de IE (poca), con la segunda puntuación más alta en miedo (1,01) y los segundos porcentajes más altos en bastante miedo (22,3%), seguido por el que manifiesta mucha IE (0,86), con los segundos porcentajes más altos en muy poco miedo (47,2%). Los niveles más bajos (ligeramente por debajo del anterior, con una media de 0,84) están los que evidencian bastante IE con los porcentajes más altos en muy poco miedo (50,4%).

Respecto al Miedo a la Muerte, en función de la Inteligencia Emocional, se vuelve a constatar una enorme igualdad entre los diferentes grupos, todos ellos cercanos a niveles altos de miedo. Al margen de esto, se observa que las puntuaciones más altas se dan entre el alumnado con mucha IE (su media es de 2,14), donde también aparecen los

porcentajes más altos en mucho miedo (49,6%). Por su parte, los que menos miedo evidencian son aquellos que manifiestan poca IE (1,94), con los porcentajes más bajos en mucho miedo (39,4%). Los grupos con niveles intermedios de IE quedan entre los mencionados, siendo los que reflejan bastante los que mayores niveles de miedo reflejan (su media es de 1,98), con porcentajes más bajos en muy poco miedo (5,8%) que el grupo que refleja poca IE (1,94 y 7,1% en muy poco miedo).

A continuación se analiza el comportamiento de la total en el factor de Miedo a los Animales. En este caso, vuelve a destacar la igualdad, a pesar de que las diferencias son más evidentes que en el caso anterior. En esta ocasión, el grupo que presenta puntuaciones más bajas de IE es el que evidencia mayores niveles de miedo (con una media de 1,71) con los porcentajes mayores en la alternativa de bastante miedo (38,5%) y también en mucho (28,2%). El siguiente, con los segundos porcentajes mayores en la opción “mucho” (18,2%), es el grupo de alumnos que refleja poca IE (su media es de 1,41). A continuación aparece el grupo que refleja mucha IE (1,22) con los porcentajes menores en mucho (9,4%) y los segundos más altos en muy poco miedo (31,2%). El grupo que refleja niveles ligeramente menores al anteriormente analizado es el que refleja bastante miedo (1,13), con los porcentajes más altos en muy poco miedo (36,8%).

Se concluye el análisis de los factores del Miedo con el factor relacionado con los Miedos Médicos, en función de los niveles de IE. Se vuelve a ver una gran igualdad, sin embargo, también se observa un descenso progresivo en los niveles de miedo a medida que aumentamos las puntuaciones de IE. De esta manera, los que menos miedo evidencian son aquellos que manifiestan mucha IE (0,40), con los porcentajes más altos en muy poco miedo (83,6%). En segundo lugar, aparecen los que demuestran bastante IE (cuya media es de 0,51) con los segundos porcentajes en muy poco (74,8%). El mayor nivel de miedo lo alcanza el grupo conformado por alumnos y alumnas con menores puntuaciones de IE (0,56) que tienen menores porcentajes en la opción que refleja niveles inferiores de miedo (66%).

- **Rendimiento**

En este caso, se analizan los resultados de la media del Rendimiento Total, en función del nivel de Inteligencia Emocional, donde se ve claramente cómo a medida que aumenta el nivel de IE aparecen calificaciones más altas, lo que evidencia un mayor rendimiento general (dado que se alcanzan puntuaciones muy parecidas entre los que

reflejan poca y muy poca IE). Esto se puede comprobar a través de los datos, que muestran que el grupo que presenta niveles más altos de IE presenta también mejores resultados (con una media de 7,80), encontrándose los porcentajes más altos en la calificación que muestra mayor rendimiento (44,4% sobresaliente) y siendo el que tiene el menor porcentaje de suspensos (4,4%). Después de este grupo aparece el grupo de alumnos y alumnas que reflejan bastante IE (la media de este grupo es de 6,43) así como los segundos porcentajes más altos en sobresalientes (9,8%) y los primeros en notables (40,9%). Posteriormente aparecen similitudes entre el grupo que evidencia muy poca (la media de 5,29 los sitúa en tercer lugar) y poca (5,15) IE, en los que aparecen los segundos y los mayores porcentajes en cuanto a suspensos (46,2% y 51,9% respectivamente).

Exactamente lo mismo, se puede observar en el Rendimiento en la Materia 1, donde las calificaciones académicas son superiores entre los niveles más altos de IE. Así, el grupo que presenta niveles más altos de IE (7,49 de nota media) presenta también mejores resultados (con un 40,6% de sobresalientes), siendo el que tiene el menor porcentaje de suspensos (10%). El siguiente es el grupo de alumnos y alumnas que reflejan bastante IE (cuya media es de 6,09), segundos en porcentaje de sobresalientes (12,7%) y primeros en notables (29,9%). Posteriormente vendría el alumnado con muy poca IE (5,05) con los porcentajes más bajos en sobresalientes (5,1%) y una puntuación muy similar al que queda en último lugar. Este es para el alumnado que tiene niveles bajos de IE (con una media de 5,01) y con el porcentaje más alto de suspensos (45,7%).

Se puede llegar a la misma conclusión en el caso de la Materia 2, donde el grupo que demuestra más IE tienen mejores resultados (con una media de 7,73) y mayor porcentaje de sobresalientes (41,9%), junto con los menores para la calificación suspenso (7,5%). Posteriormente vendría el grupo que presenta bastante IE (6,19 de media), teniendo menos sobresalientes (14,4%) y mayor porcentaje de notables (32,4% frente a 31,2%) que el grupo anterior, seguido por el alumnado que refleja muy poca IE (con una media de 4,97, suspenso), con los segundos porcentajes mayores en suspensos (38,5%). En último lugar, con el mayor porcentaje de suspensos (44,7%), aparece el que está integrado por personas con niveles bajos de IE (4861).

Lo mismo ocurre con la Materia 3, asignatura en la que, en el mayor nivel de IE se alcanzan los mejores resultados. Así, el grupo con más IE, con una media de 7,96, es en el que aparecen resultados más altos. Aquí se registran los porcentajes más bajos de suspensos (3,1%) y los más altos en sobresalientes (51,9%). El siguiente, es el

alumnado que manifiesta bastante IE (con una media de 6,57), con los segundos menores porcentajes en sobresalientes (18,5%) y los primeros notables (36,7%). Después aparece el alumnado que manifiesta poca IE (5,41), con los porcentajes más altos en suspensos (37%). Finalmente, con el rendimiento más bajo aparece el alumnado que muestra muy poca IE (5,24), con el menor porcentaje de notables (12,8%), y con los segundos porcentajes más altos en suspensos (35,9%).

Ocurre lo mismo en la Materia 4: el rendimiento mayor se dan entre los que presentan niveles altos de IE (7,62 como nota media), con mayor porcentaje de sobresalientes (43,8%) y el menor en suspensos (9,4%). En segundo lugar aparece el alumnado que evidencia bastante IE (6,22), siendo el que tiene el segundo menor porcentaje de suspensos (21%) y el mayor en notables (31,4%), seguido del grupo que refleja muy poca IE (5,17), con los segundos porcentajes más altos en suspensos (38,5%). Finalmente, el alumnado que peores resultados demuestra (4,87) es el que tiene niveles bajos de IE, con menos sobresalientes (9,1%) y más suspensos (45,7%).

En la Materia 5, el grupo que presenta niveles más altos de IE tiene un rendimiento superior (8,23 de media) con más sobresalientes (53,5%) y los segundos en notables (27,4%). Después aparecería el grupo que presenta bastante IE (con una media de 7,2) con el mayor porcentaje de notables (41,4%), seguido por los que reflejan muy poca IE (6,02) con el segundo mayor porcentaje de suspensos (23,1%). Los resultados menores se encuentran en el alumnado con poca IE (con una media de 5,77). Este alumnado presenta menos sobresalientes (12,1%) y los primeros en suspensos (25,1%).

En la Materia 6 los mayores resultados se encuentran entre el alumnado con niveles más altos de IE, que presenta los mejores resultados (media de 7,97), con los porcentajes más altos en sobresalientes (41,6%) y los más bajos en suspensos (2,7%), seguido por el alumnado con niveles intermedios (el alumnado con bastante IE alcanza una media de 6,10). El último grupo es el que tiene menos niveles de IE (con una media de 3,66), con el menor porcentaje de sobresalientes (0%) y los más altos en suspensos (69,9%).

7.4.3. Predicciones

➤ Media Miedo Total

Los resultados que se presentan a continuación, muestran que la variable Media de Miedo Total queda determinada por el valor negativo de la variable Etapa, más la

variable Sexo, menos el factor Habilidades Sociales Total. El resto de variables quedan excluidas, explicando, el conjunto de las predictoras el 38,2 % de la varianza en cuanto a la variable Media de Miedo Total ($R^2= 0,382$), ejerciendo el mayor poder determinante la variable Etapa, que explica el 49,8% de la varianza en cuanto a la media de miedo total ($\beta=0,498$), seguida, muy de cerca, por la variable sexo que refleja el 36,1% ($\beta=0,361$). La función descrita sería la siguiente:

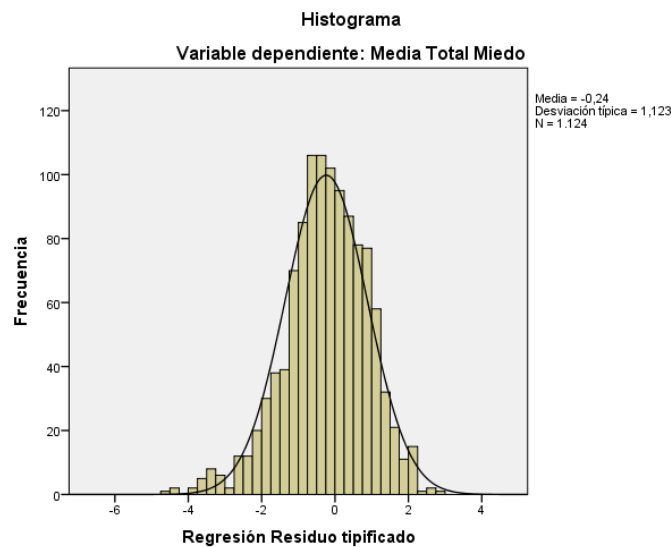
Media Miedo Total=2,498 – 0,573 (Etapa) + ,379 (Sexo) – 0,248 (Media Habilidades Sociales)

Tabla 7.4.3.1. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
3	,618 ^c	,382	,380	,40494

d. Variable dependiente: Media Total Miedo

Gráfico 7.4.3.1. Histograma Media Miedo Total General



➤ **Media Miedo Desconocido**

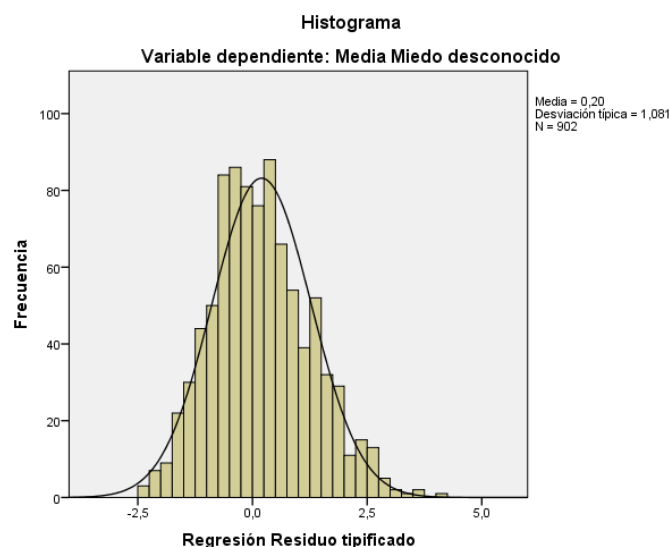
En este caso, los resultados que se presentan a continuación muestran que la variable Media de Miedo a lo Desconocido, está determinada por la variable Sexo, menos la variable Media de HHSS Total. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 22,5% de la varianza en cuanto a la variable sexo ($R^2= 0,225$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor de Sexo con el 35,6% ($\beta=0,356$) de la varianza en cuanto a la Media de Miedo a lo Desconocido. La función descrita sería la siguiente:

Media Miedo Desconocido=1,068 + 0,392 (Sexo) - 0,329 (Media HHSS Total)

Tabla 7.4.3.2. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
2	,475 ^b	,225	,222	,48440

Gráfico 7.4.3.2. Histograma Miedo a lo Desconocido Total



➤ **Media Miedo a la Muerte**

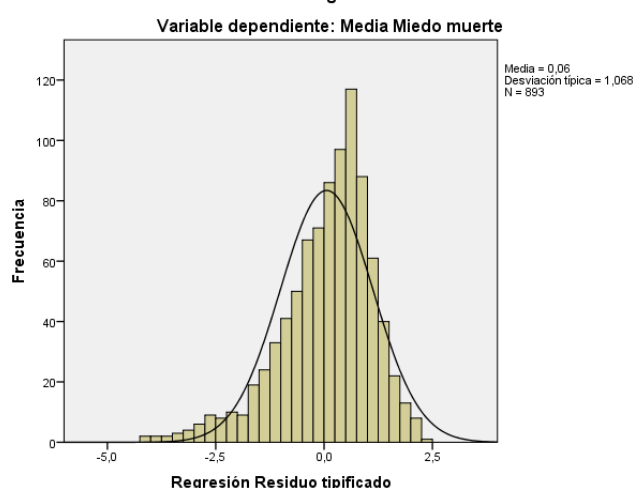
En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado ceutí, se observa que la variable Media de Miedo a la Muerte queda determinada por la variable Sexo, más la Media de Inteligencia Emocional Total, menos la Media de Habilidades Sociales Total, menos la Edad, menos el Rendimiento en la Materia 2. El resto de las variables que se consideraron en un principio fueron descartadas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 20,5% de la varianza en cuanto a la variable Media de Miedo a la Muerte ($R^2 = 0,205$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce la variable Sexo con el 33,6% ($\beta=0,336$) de la varianza en cuanto a la Media de Miedo a la Muerte. La función descrita sería la siguiente:

$$\text{Media Miedo Muerte} = 1,870 + 0,411(\text{Sexo}) + 0,511 (\text{Media IE}) - 0,211 (\text{Media HHSS Total}) - 0,055 (\text{Edad}) - 0,028 (R2)$$

Tabla 7.4.3.3. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
5	,453 ^e	,205	,198	,54572

Gráfico 7.4.3.3. Histograma Media Miedo a la Muerte Total



➤ **Media de Miedo a los Animales**

Los resultados que se presentan a continuación muestran que en el alumnado ceutí, la variable Media de Miedo a los Animales queda determinada por el Sexo, menos la Etapa, menos la Media de las HHSS, más la Cultura. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 28,9% de la varianza ($R^2 = 0,289$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce la variables Sexo, con el 46% ($\beta=0,460$) de la varianza en cuanto a la Media de Miedo a los Animales. La función descrita sería la siguiente:

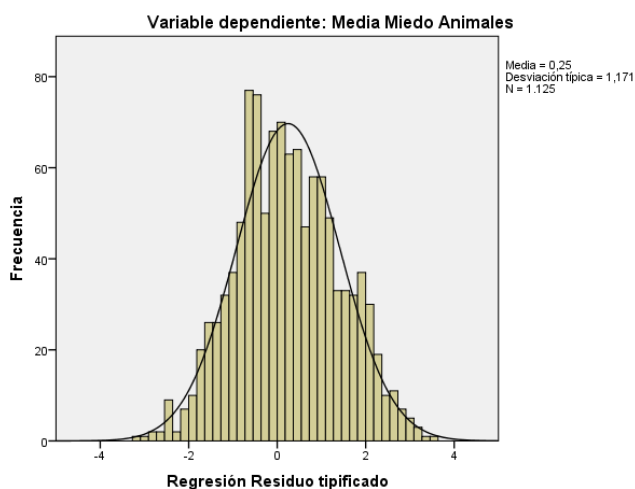
$$\text{Media Miedo Animales} = 0,941 + 0,588 (\text{Sexo}) - 0,243 (\text{Etapa}) - 0,244 (\text{Media HHSS Total}) + 0,175 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 7.4.3.4. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
4	,538 ^d	,289	,285	,52986

e. Variable dependiente: Media Miedo Animales

Gráfico 7.4.3.4. Histograma Media Miedo a los Animales Total



➤ Media de Miedo a la Crítica

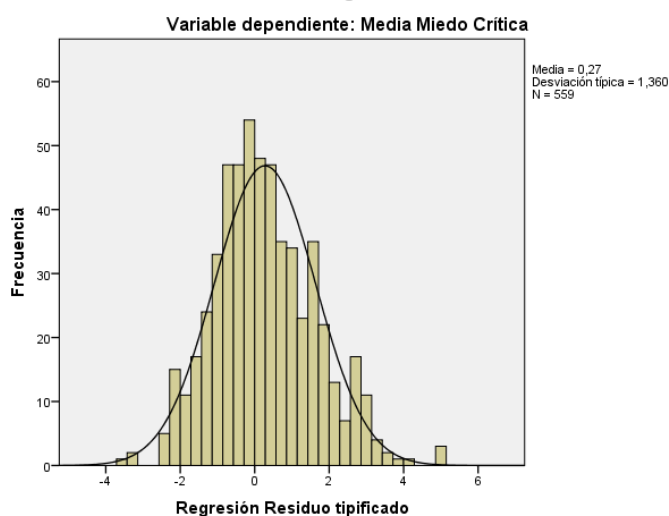
Los resultados que a continuación se presentan, dejan de manifiesto que en el alumnado total, se observa que la variable Media de Miedo a la Crítica queda determinada por la variable Media de Habilidades Sociales Total, más la variable Rendimiento en la Materia 2. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 18,7% de la varianza en cuanto a la variable Media de Miedo a la Crítica ($R^2 = 0,187$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce el factor Media de Habilidades Sociales Total con un 47,3% ($\beta=0,473$) de la varianza en cuanto a la Media de Miedo a la Crítica. La función descrita sería la siguiente:

$$\text{Media Miedo Crítica} = 1,926 - 0,473 (\text{Media HHSS Total}) + 0,042 (R2)$$

Tabla 7.4.3.5. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
2	,432 ^b	,187	,179	,42267

Gráfico 7.4.3.5. Histograma de Miedo al Engaño Total
Histograma



➤ Media de Miedos Escolares

Los resultados que se reflejan, que manifiestan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, ponen de manifiesto que en el alumnado ceutí, se puede ver como la variable Media de Miedos Escolares queda determinada por la variable Media de Habilidades Sociales (su valor negativo), más la variable Sexo. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 10% de la varianza en cuanto a la variable Media de Miedos Escolares ($R^2 = 0,100$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce la variable Media de HHSS Total que explica el

23,1% ($\beta=0,231$) de la varianza en cuanto a la media de los miedos escolares. La función descrita sería la siguiente:

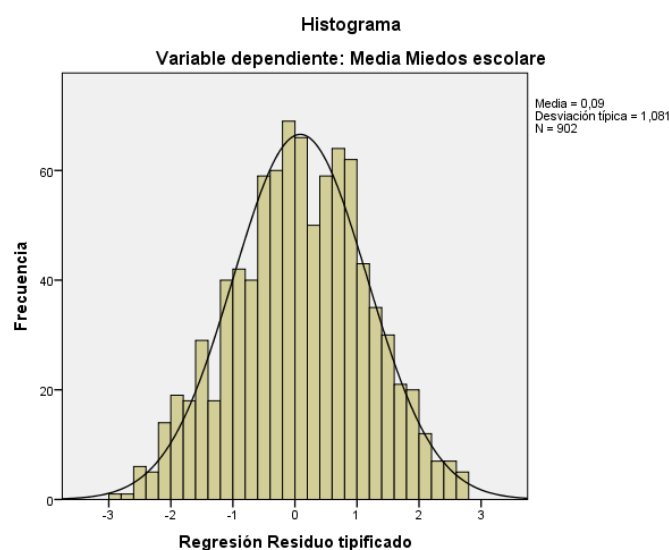
$$\text{Media Miedos Escolares} = 1,968 - 0,361 (\text{Media Habilidades Sociales}) + 0,24 (\text{Sexo})$$

Tabla 7.4.3.6. Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
2	,317 ^b	,100	,097	,63459

c. Variable dependiente: Media Miedos escolares

Gráfico 7.4.3.6. Histograma Miedos Escolares Total



➤ **Media Miedo Médicos**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de los centros de nuestra ciudad, se observa que la variable Media de Miedos Médicos, queda determinada por la variable Sexo, más la Etapa, menos la variable Media de HHSS Total, menos la Media de IE Total. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 10% de la varianza en cuanto a la variable curso ($R^2 = 0,100$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce la variable Sexo que explica el 17,5% de la varianza en cuanto a la Media de Miedos Médicos ($\beta=0,175$). La función descrita sería la siguiente:

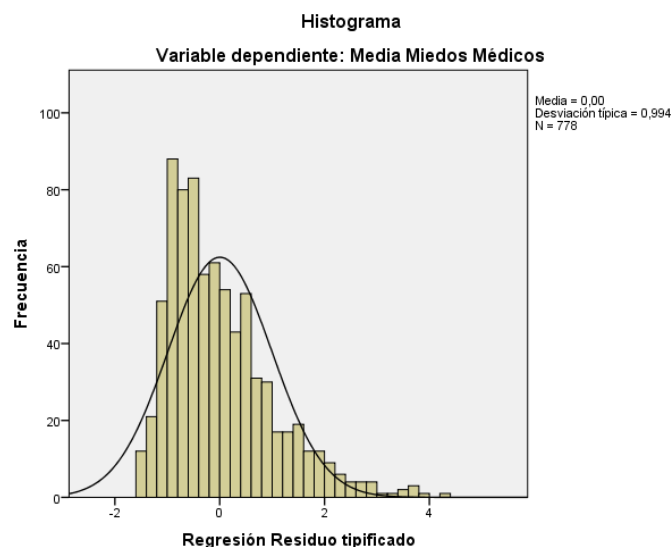
$$\text{Media Miedos Médicos} = 0,466 + 0,169 (\text{Sexo}) + 0,197 (\text{Etapa}) - 0,151 (\text{Media HHSS Total}) - 0,148 (\text{Media IE Total})$$

Tabla 7.4.3.7. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
4	,317 ^d	,100	,096	,45116

e. Variable dependiente: Media Miedos Médicos

Gráfico 7.4.3.7. Histograma Miedos Médicos Total



➤ **Media Inteligencia Emocional Total**

En este caso, los resultados que se presentan a continuación muestran que en el alumnado participante en este trabajo, la Media de Inteligencia Emocional Total se puede predecir conociendo el valor de la variable Rendimiento Académico Total, más la variable Edad, menos la Etapa Evolutiva, más el Sexo. El resto de variables que se seleccionaron fueron rechazadas. Entre todas estas variables se llega al 74,2% de la varianza en esta variable ($R^2 = 0,659$). El mayor poder determinante lo ejerce el Rendimiento Académico Total que explica el 74% ($\beta = 0,740$) de la varianza en cuanto a la Media de la Inteligencia Emocional Total. La función descrita sería la siguiente:

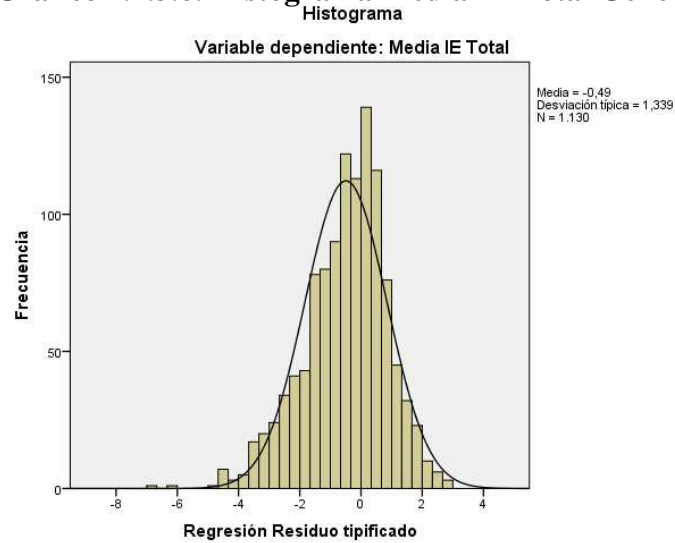
$$\text{Media Inteligencia Emocional Total} = 0,518 + ,139 (\text{Rendimiento Total}) + 0,077 (\text{Edad}) - 0,367 (\text{Etapa}) + 0,043 (\text{Sexo})$$

Tabla 7.4.3.8. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
4	,812 ^d	,659	,657	,19457

e. Variable dependiente: Media IE Total

Gráfico 7.4.3.8. Histograma Media IE Total General



➤ Media de Habilidades Sociales Totales

La Media de Habilidades Sociales viene determinada por la variable Media de Miedo Total (su valor negativo), más la Media de la IE Total, menos la variable Etapa, dando todas ellas una varianza de 9,8% ($R^2 = 0,098$). El mayor poder determinante lo ejerce el factor de Media de Miedo Total con el 32,7% ($\beta = -0,327$) de la varianza en cuanto a la Media de las Habilidades Sociales Totales. La función descrita sería:

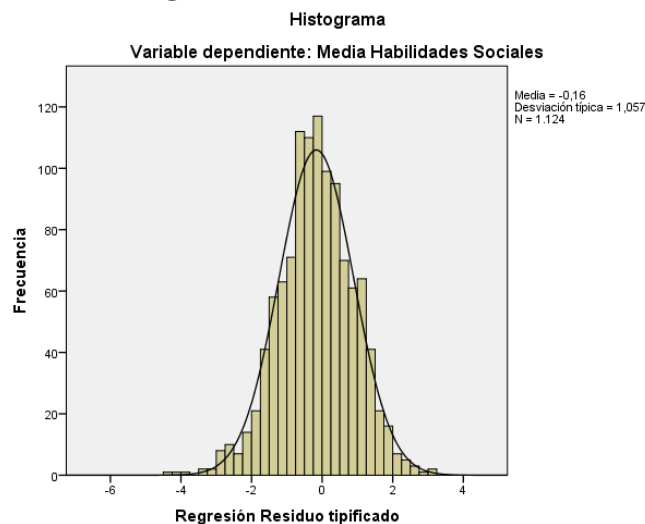
$$\text{Media Habilidades Sociales Total} = 2,994 - 0,268 (\text{Media Total Miedo}) + 0,129 (\text{Media IE Total}) - 0,082 (\text{Etapa})$$

Tabla 7.4.3.9. Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
3	,313 ^c	,098	,095	,40025

d. Variable dependiente: Media Habilidades Sociales

Gráfico 7.4.3.9. Histograma Media de Habilidades Sociales Total



➤ Rendimiento Total

Los resultados que a continuación se presentan, que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, ponen de manifiesto que el Rendimiento Total se puede predecir. Para ello, se deben considerar las puntuaciones en la Media de la Inteligencia Emocional Total, el valor negativo de la variable Edad, más la variable Etapa, menos el Centro, más el Estatus y el Sexo, menos la Media de Miedo Total más la Media de Miedo a los Animales. El resto de variables quedan excluidas, explicando entre todas las predictoras el 49,1% de la varianza total ($R^2=0,491$). De todas ellas, el mayor poder determinante lo ejerce la Media de la IE, que por sí sola explica el 75,2% ($\beta=0,752$) de la varianza en cuanto al Rendimiento Total. La función descrita sería la siguiente:

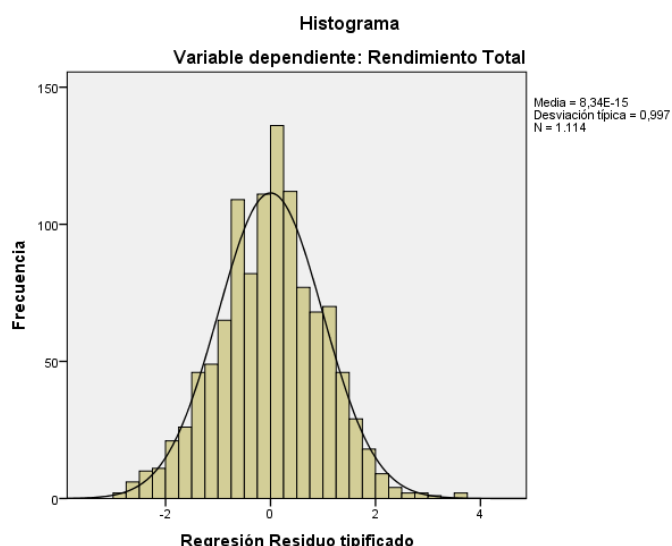
$$\text{Rendimiento Total} = 2,535 + 3,773 (\text{Media IE Total}) - 0,411 (\text{Edad}) + 1,991 (\text{Etapa}) - 0,216 (\text{Centro}) + 0,302 (\text{Estatus}) + 0,204 (\text{Sexo}) - 0,9 (\text{Media Total Miedo}) + 0,567 (\text{Media Miedo Animales})$$

Tabla 7.4.3.10. Resumen del modelo^h

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
7	,701 ^g	,491	,488	1,25736

h. Variable dependiente: Rendimiento Total

Gráfico 7.4.3.10. Histograma Rendimiento Total General



➤ Rendimiento Materia 1

Para conocer el Rendimiento en la Materia 1, los resultados que a continuación se presentan, que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, se debe partir de la variable Media de la Inteligencia Emocional Total,

menos la Edad, más la Etapa, menos el Centro, más el Estatus, más el Sexo, menos la Media de Miedo Total, más el Miedo a los Animales. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 38,3% de la varianza en cuanto a la materia ($R^2=0,383$), ejerciendo el mayor poder determinante la variable Media de IE, que por sí sola refleja el 61,4% ($\beta=0,614$) de la varianza total en cuanto a la calificación en Psicología/Métodos Cuantitativos. La función descrita sería la siguiente:

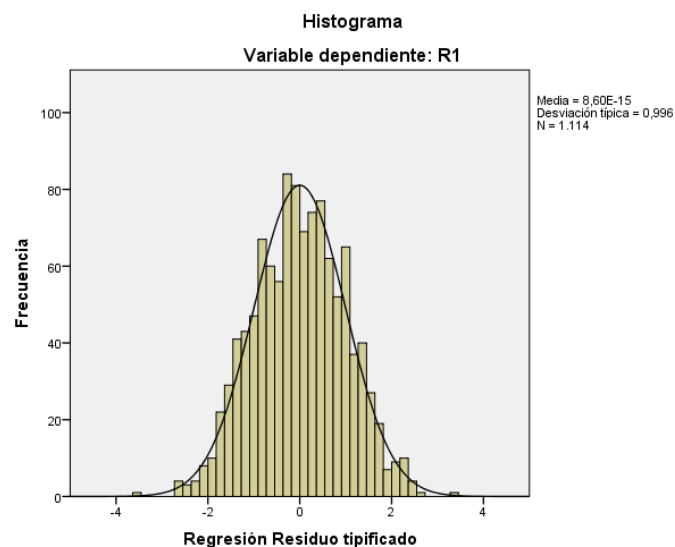
$$\text{Rendimiento Materia 1} = 2,222 + 3,693 (\text{Media IE Total}) - 0,515 (\text{Edad}) + 2,884 (\text{Etapa}) - 0,337 (\text{Centro}) + 0,441 (\text{Estatus}) + 0,204 (\text{Sexo}) - 1,165 (\text{Media Total Miedo}) + 0,75 (\text{Media Miedo Animales})$$

Tabla 7.4.3.11. Resumen del modeloⁱ

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
8	,619 ^h	,383	,379	1,6598

i. Variable dependiente: R1

Gráfico 7.4.3.11. Histograma Rendimiento Materia 1



➤ **Rendimiento Materia 2**

Considerando los resultados que se exponen a continuación, se observa que el Rendimiento en la materia 2 se puede predecir. Para que esto sea posible, es necesario partir de la puntuación en la Media de IE Total, menos la Edad, más la variable Etapa, menos el Centro, más el Estatus, menos la Media de Miedo Total, más la Media de Miedo a los Animales. El resto de variables son excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 39,2% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en Sociología ($R^2= 0,392$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce la

Media de Inteligencia Emocional con el 61,5% ($\beta=0,615$) de la varianza en cuanto al rendimiento en esta disciplina. La función descrita sería la siguiente:

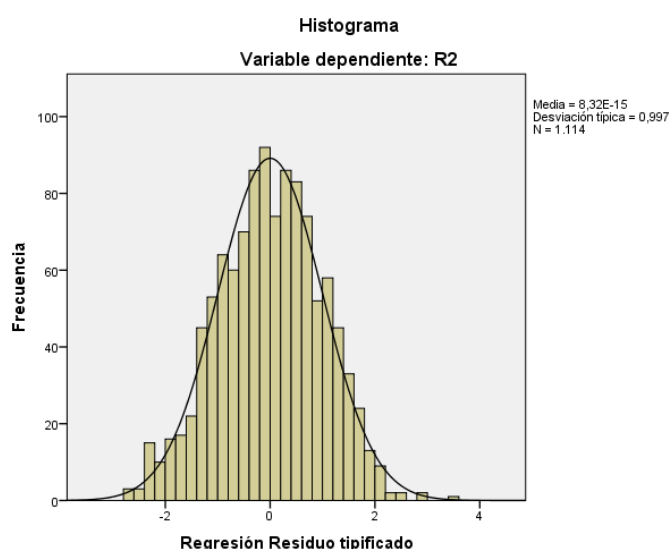
$$\text{Rendimiento Materia 2} = 1,611 + 3,931 (\text{Media IE Total}) - 0,458 (\text{Edad}) + 2,842 (\text{Etapa}) - 0,377 (\text{Centro}) + 0,507 (\text{Estatus}) - 1,451 (\text{Media Total Miedo}) + 1,01 (\text{Media Miedo Animales})$$

Tabla 7.4.3.12. Resumen del modelo^h

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
7	,626 ^g	,392	,389	1,7497

h. Variable dependiente: R2

Gráfico 7.4.3.12. Histograma Rendimiento Materia 2



➤ **Rendimiento en Materia 3**

Las calificaciones obtenidas en la Materia 3 también se pueden predecir, conociendo la Media de la Inteligencia Emocional Total, menos la variable Edad, más la Etapa, más el Estatus, menos el Centro. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 30,7% de la varianza en cuanto a la variable dependiente ($R^2= 0,307$). El mayor poder determinante lo ejerce la Media de Inteligencia Emocional Total que explica el 60,3% de la varianza total explicada ($\beta=0,603$). Las otras variables seleccionadas en un principio fueron rechazadas, por su parte la función descrita sería la siguiente:

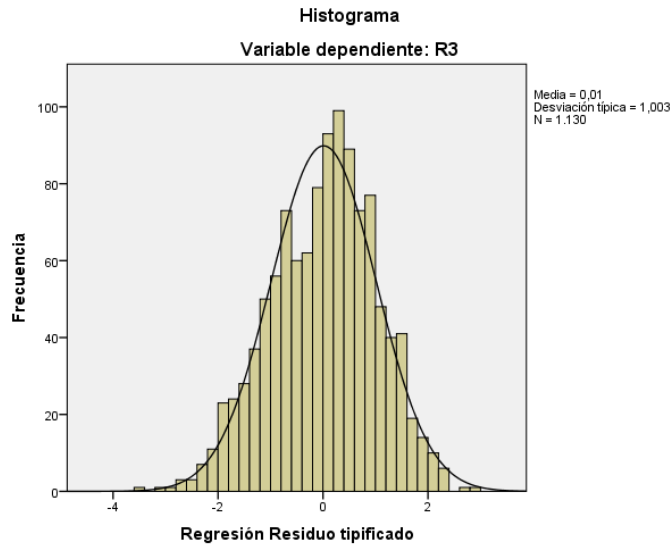
$$\text{Rendimiento Materia 3} = 2,171 + 3,671 (\text{Media IE Total}) - 0,403 (\text{Edad}) + 1,935 (\text{Etapa}) + 0,246 (\text{Estatus}) - 0,147 (\text{Centro})$$

Tabla 7.4.3.13. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
5	,554 ^e	,307	,304	1,7783

f. Variable dependiente: R3

Gráfico 7.4.3.13. Histograma Rendimiento Materia 3



➤ Rendimiento en Materia 4

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que la variable Rendimiento en Materia 4 depende de la Media de Inteligencia Emocional Total, menos la variable Edad, más el valor de la Etapa Evolutiva, menos el Centro, más el Estatus socioeconómico y cultural. El conjunto de todas las variables predictoras reflejan el 31,3% de la varianza total de la variable Rendimiento en la Materia 4 ($R^2=0,313$), ejerciendo el mayor poder determinante la Media de la Inteligencia Emocional que explica el 62% de la varianza total ($\beta=0,620$). La función descrita sería la siguiente:

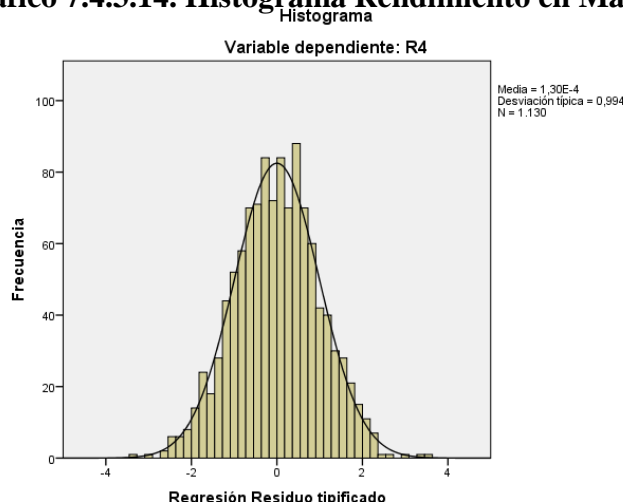
$$\text{Rendimiento Materia 4} = 1,85 + 3,828 (\text{Media IE Total}) - 0,429 (\text{Edad}) + 2,564 (\text{Etapa}) - 0,312 (\text{Centro}) + 0,168 (\text{Estatus})$$

Tabla 7.4.3.14. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
5	,559 ^e	,313	,309	1,7981

f. Variable dependiente: R4

Gráfico 7.4.3.14. Histograma Rendimiento en Materia 4



➤ Rendimiento en Materia 5

La variable Rendimiento en la Materia 5 queda determinada por la Media de la IE Total, menos la Edad, más la Etapa, más el Estatus. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 32,7% de la varianza ($R^2= 0,327$). El mayor poder determinante lo ejerce la Media de la IE Total, que por sí sola representa el 62,5% ($\beta=0,625$) de la varianza total. La función descrita sería la siguiente:

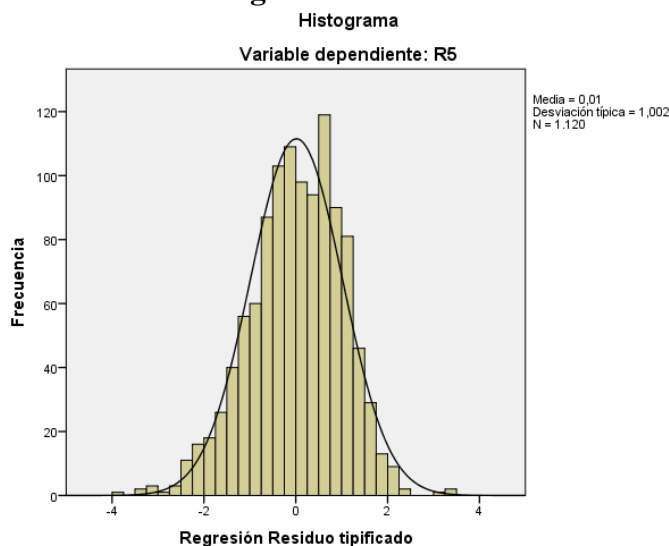
$$\text{Rendimiento Materia 5} = 3,514 + 3,532 (\text{Media IE Total}) - 0,364 (\text{Edad}) + 0,930 (\text{Etapa}) + 0,231 (\text{Estatus})$$

Tabla 7.4.3.15. Resumen del modelo^e

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
4	,571 ^d	,327	,324	1,6272

e. Variable dependiente: R5

Gráfico 7.4.3.15. Histograma Rendimiento en Materia 5



➤ Rendimiento en Materia 6

Los resultados que se presentan a continuación reflejan que la variable de Rendimiento en la Materia 6 se puede predecir conociendo el valor de la Media de Inteligencia Emocional Total, más la variable Estatus, más el Centro, menos la variable Sexo, menos el valor de la variable Edad. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 48,4% de la varianza total explicada en la calificación en la materia de Religión ($R^2 = 0,484$), si bien el mayor poder determinante lo ejerce la Inteligencia Emocional con el 63,1% ($\beta = 0,631$) de la varianza total en cuanto a la nota en la Materia 6. La función descrita será la siguiente:

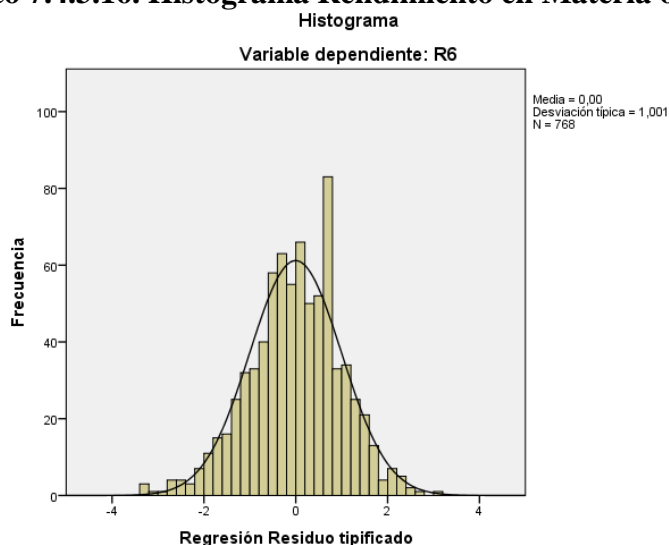
$$\text{Rendimiento Materia 6} = -2,349 + 4,024 (\text{Media IE Total}) + 0,508 (\text{Estatus}) + 0,216 (\text{Centro}) - 0,471 (\text{Sexo}) - 0,061 (\text{Edad})$$

Tabla 7.4.3.16. Resumen del modelo^f

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
5	,696 ^e	,484	,481	1,5275

f. Variable dependiente: R6

Gráfico 7.4.3.16. Histograma Rendimiento en Materia 6



7.4.4. Análisis Inferencial

7.4.4.1. Etapa

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre la Etapa y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho de pertenecer a un determinado periodo evolutivo (considerando el valor de la

prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo a la Crítica ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), los Miedos Médicos ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), las Habilidades Sociales ($p=0,000$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 5 ($p=0,000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,000$). Por tanto, todas las variables (y factores) considerados en la muestra total están influenciados por la variable sociodemográfica Etapa.

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se realiza un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así se procedió a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Etapa como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera y, en general, se vuelven a encontrar diferencias significativas en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo a la Crítica ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), los Miedos Médicos ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), las Habilidades Sociales ($p=0,000$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación estadística en el Rendimiento en la Materia 5 ($p=0,423$). Esta última fue la única en la que no se encontraron diferencias de este tipo.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por la Etapa (que es una manera de contemplar la edad, de una manera más amplia a como se ha hecho con las muestras específicas), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para ello, se realizaron pruebas post hoc, centrados exclusivamente en aquellas variables en

las que se obtuvieron diferencias significativas a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. Comenzando por la variable Miedo Total ($p=0,000$) las diferencias se obtienen entre todos los grupos (infancia, adolescencia y adulta), aumentando a medida que se desciende en la etapa (los niños más miedo y los adultos menos). Exactamente lo mismo ocurre con el Miedo a los Animales ($p=0,000$). Para el resto de los factores de la variable Miedo (Miedo a lo Desconocido, Miedo a la Muerte, Miedo a la Crítica, Miedos Escolares y Miedos Médicos) las diferencias no se pueden precisar más, puesto que solamente hay dos grupos. En todos los casos, el que presenta más miedo es el que corresponde a una etapa anterior (y por tanto tiene menor edad). La única excepción es la última categoría, los Miedos Médicos, donde ocurre exactamente lo contrario, siendo el grupo de adultos el que presenta un nivel mayor. En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. Para ver las diferencias, descritas de manera resumida se ofrece un cuadro en el que aparecen recogidas las medias así como los resultados de la prueba ANOVA, lo que permite identificar claramente el sentido de las diferencias estadísticamente significativas encontradas dentro de la variable Miedo:

Cuadro 7.4.4.1.1. ANOVA Miedo por Etapa

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Etapa							
Miedo Total	404	15	Infantil-Primaria	1.6431	.52739	235.522	.000
	557	0	Adolescentes	1.2630	.50794		
	225	1	Adultos	.7654	.31751		
Miedo Desconocido	404	15	Infantil-Primaria	1.2437	.66217	138.698	.000
	557	0	Adolescentes	.7779	.54966		
	0	0	Adultos	--	--		
Miedo Muerte	404	15	Infantil-Primaria	2.1877	.61368	49.302	.000
	557	0	Adolescentes	1.9040	.60973		
	0	0	Adultos	--	--		
Miedo Animales	404	15	Infantil-Primaria	1.7877	.77443	186.018	.000
	557	0	Adolescentes	1.0411	.68435		
	225	1	Adultos	.8642	.42941		
Miedo Crítica	404	15	Infantil-Primaria	1.1799	.63794	28.799	.000
	0	0	Adolescentes	--	--		
	225	1	Adultos	.9188	.46591		
Miedo Escuela	404	15	Infantil-Primaria	1.6350	.73443	37.141	.000
	557	0	Adolescentes	1.3547	.66779		
	0	0	Adultos	--	--		

Miedo Médico	0	0	Infantil-Primaria	--	--	33.614	.000
	557	0	Adolescentes	.4458	.47182		
	225	1	Adultos	.6588	.44581		

Dentro de la variable IE, las diferencias significativas encontradas en IE Total ($p=0,000$) y en Habilidades Sociales ($p=0,000$) se hallaron entre todos los grupos (Primaria, Secundaria y Universidad), aumentando ambas a medida que se asciende en edad. Únicamente en el caso de las HHSS no se obtuvieron diferencias entre los adolescentes y los adultos. Del mismo modo se presenta un cuadro en el que se pueden ver dichas diferencias:

Cuadro 7.4.4.1.2. ANOVA IE por Etapa

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Etapa							
Inteligencia Emocional Total	361	43	Infantil-Primaria	1.5450	.31914	102.612	.000
	556	1	Adolescentes	1.7816	.32844		
	223	2	Adultos	1.9164	.32188		
Habilidades Sociales	361	43	Infantil-Primaria	2.4766	.38898	54.385	.000
	556	1	Adolescentes	2.7222	.42632		
	223	2	Adultos	2.7967	.41126		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, las diferencias vuelven a ser significativas tanto en la Media de Rendimiento Total, el Rendimiento en la Materia 1, el Rendimiento en la Materia 2, el Rendimiento en la Materia 3 y el Rendimiento en la Materia 4 entre todos los grupos. En este caso, la distribución no sigue ninguna lógica, ya que los peores registros son alcanzados por los adolescentes. Por su parte, para el Rendimiento en la Materia 6 no es necesario determinar entre que grupos aparecen, pues sólo hay dos. A continuación se da una perspectiva detallada de estas diferencias, así como los descartes dentro de esta variable (Rendimiento) en el siguiente cuadro:

Cuadro 7.4.4.1.3. ANOVA Rendimiento por Etapa

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Etapa							
Rendimiento Global	395	9	Infantil-Primaria	6.4965	1.73231	35.964	.000
	556	1	Adolescentes	5.9436	1.74467		
	223	2	Adultos	7.0544	1.57677		
Rendimiento Materia 1	395	9	Infantil-Primaria	6.378	1.9632	69.026	.000
	556	1	Adolescentes	5.392	2.0571		

	223	2	Adultos	7.147	1.8980		
Rendimiento Materia 2	395	9	Infantil-Primaria	6.314	2.0618	57.991	.000
	556	1	Adolescentes	5.511	2.2593		
	223	2	Adultos	7.284	1.8502		
Rendimiento Materia 3	395	9	Infantil-Primaria	6.553	2.0662	21.119	.000
	556	1	Adolescentes	6.158	2.2317		
	223	2	Adultos	7.236	1.8007		
Rendimiento Materia 4	395	9	Infantil-Primaria	6.143	2.0919	29.674	.000
	556	1	Adolescentes	5.712	2.1793		
	223	2	Adultos	6.993	1.8931		
Rendimiento Materia 5	395	9	Infantil-Primaria	7.091	1.9265	.861	.423
	556	1	Adolescentes	7.043	2.0868		
	223	2	Adultos	6.873	1.8413		
Rendimiento Materia 6	0	0	Infantil-Primaria	--	--	26.601	.000
	556	1	Adolescentes	5.845	2.1680		
	223	2	Adultos	6.716	1.8747		

- **Discusión**

Con respecto a la variable Miedo, en función de la Etapa Evolutiva a la que el sujeto pertenece, aparecen diferencias significativas entre los diferentes grupos para los niveles totales, así como para los diferentes factores que se repiten en más de un grupo (Miedo a lo Desconocido, Miedo a la Muerte, Miedo a los Animales, Miedo a la Crítica, Miedos Escolares y Miedos Médicos). 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 nos aproximamos a las primeras etapas. Por tanto son 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. 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. Esta realidad queda dentro de lo que se pensaba en un principio, a pesar de que no se contaba con bibliografía que apoyara esta idea (no se han analizado estudios en los que se mezclen poblaciones de distintas etapas evolutivas al mismo tiempo).

Exactamente lo contrario ocurre en el caso de la variable IE. Tal y como se mencionó en la hipótesis, se encontraron diferencias en la IE, así como en las HHSS entre los sujetos de las diferentes etapas evolutivas. En este caso, aumentan los niveles de IE a medida que se asciende en edad. Así la etapa con niveles mayores es,

lógicamente, la edad adulta, seguida de la adolescencia y terminando por la etapa infantil. También parece lógico que aumenten los niveles de IE a medida que se van desarrollando emocionalmente. Estas habilidades emocionales se van desarrollando durante todo este periodo hasta llegar a la edad adulta, donde los niveles parecen llegar a su máximo (esto se puede ver considerando que no se encontraron diferencias en el caso de los adultos en función de la edad). Lo mismo que se ha comentado en el caso de la IE se puede decir en el de las HHSS, que también se desarrollan a lo largo de las etapas evolutivas. Esta realidad queda dentro de lo esperado, dado que se pensó que estas habilidades se desarrollan con el paso del tiempo, aunque no se contara con estudios que hicieran referencia a la IE considerando todo el desarrollo evolutivo.

Para finalizar con esta primera variable sociodemográfica, se considera la disposición del Rendimiento Académico en función de la variable Etapa Evolutiva. Igual que en el caso anterior, al contrario de lo que se pensó en un principio (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Global en función de la etapa –edad-) se hallaron diferencias significativas en el Rendimiento general, situación que se repite si se consideran las materias específicas una a una. Sin embargo, las diferencias no siguen una lógica organizada (lo que si ocurre en los casos anteriores). Por otra parte, tampoco se han considerado estudios en los que se establezca el Rendimiento en función de la etapa evolutiva (los diferentes periodos educativos) de la muestra total.

7.4.4.2. Sexo

➤ Tablas de contingencia

Teniendo en cuenta los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el sexo del sujeto y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho de ser de un determinado sexo (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo a la Crítica ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), los Miedos Médicos ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,027$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,001$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,009$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,019$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,000$) y el Rendimiento en la Materia 5 ($p=0,003$). Sin embargo para las Habilidades Sociales ($p=0,276$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,067$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,895$) no se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos.

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se realiza un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variable Sexo como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta manera y, en general, las diferencias vuelven a verse en influye en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo a la Crítica ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), los Miedos Médicos ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,019$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,009$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,006$) y el Rendimiento en la Materia 5 ($p=0,015$). Este segundo análisis demostró significación también para las Habilidades Sociales ($p=0,017$) y la Media de Rendimiento Total ($p=0,003$). De nuevo, la variable Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,920$) no obtuvo diferencias significativas, siendo la única variable que queda rechazada en el caso del factor Sexo.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso de este factor (Sexo) no es necesario hacer un análisis post hoc, debido a que solamente hay dos posibilidades (varón-mujer), lo que hace innecesario precisar entre qué grupos se establecen las diferencias. Así quedan claros los grupos entre los que aparecen esas diferencias, pues sólo hay dos. Para la variable Miedo, en todos los casos, las mujeres presentan niveles superiores en esta emoción, algo que se puede observar en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.4.4.2.1. ANOVA Miedo por Sexo Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Sexo							
Miedo Total	494	7	Varones	1.1490	.54495	57.367	.000
	676	9	Mujeres	1.4001	.57087		
Miedo Desconocido	441	60	Varones	.7715	.62343	86.000	.000
	505	180	Mujeres	1.1423	.60487		
Miedo Muerte	441	60	Varones	1.8325	.65924	80.679	.000
	505	180	Mujeres	2.1849	.54700		
Miedo Animales	494	7	Varones	.9843	.73027	114.120	.000
	676	9	Mujeres	1.4527	.74881		
Miedo Crítica	239	262	Varones	.9510	.56196	20.311	.000
	275	410	Mujeres	1.1692	.59889		

Miedo Escuela	441	60	Varones	1.3371	.71041	29.867	.000
	505	180	Mujeres	1.5859	.68803		
Miedo Médico	308	193	Varones	.3791	.41587	38.739	.000
	473	212	Mujeres	.5901	.49134		

A continuación, se presenta el cuadro relacionado con la variable Inteligencia Emocional y la IE, donde se pueden ver diferencias en ambos casos. Así, para las HHSS son los varones los que obtienen mejores puntuaciones. Todo lo contrario ocurre en la IE Total, donde son las personas del sexo femenino las que obtienen puntuaciones más altas.

Cuadro 7.4.4.2. ANOVA IE por Sexo Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Sexo							
Inteligencia Emocional Total	480	21	Varones	1.6819	.34686	17.790	.000
	660	25	Mujeres	1.7703	.35126		
Habilidades Sociales	480	21	Varones	2.6945	.44527	5.667	.017
	660	25	Mujeres	2.6331	.41832		

Para terminar con la variable sociodemográfica Sexo, se presenta el cuadro con los ANOVAs hecho para la variable Rendimiento Académico, tanto en el total, como en las diferentes materias académicas que la conforman:

Cuadro 7.4.4.3. ANOVA Rendimiento por Sexo

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Sexo							
Rendimiento Global	496	5	Varones	6.1605	1.76095	9.003	.003
	677	8	Mujeres	6.4716	1.74939		
Rendimiento Materia 1	496	5	Varones	5.776	2.0705	15.371	.000
	677	8	Mujeres	6.262	2.1150		
Rendimiento Materia 2	496	5	Varones	5.939	2.1497	5.519	.019
	677	8	Mujeres	6.247	2.2662		
Rendimiento Materia 3	496	5	Varones	6.305	2.1327	6.839	.009
	677	8	Mujeres	6.635	2.1298		
Rendimiento Materia 4	496	5	Varones	5.898	2.2107	7.612	.006
	677	8	Mujeres	6.247	2.0923		
Rendimiento Materia 5	496	5	Varones	6.863	2.0622	5.960	.015
	677	8	Mujeres	7.151	1.9273		
Rendimiento Materia 6	305	196	Varones	6.095	2.1211	.010	.920
	463	222	Mujeres	6.079	2.1314		

- **Discusión**

Se inicia este apartado con el Miedo en función del sexo. En este sentido, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas para Miedo Total, el Miedo a lo Desconocido, el Miedo a la Muerte, el Miedo a los Animales, el Miedo a la Crítica, los Miedos Escolares y los Miedos Médicos. Por tanto, aparecen en los totales y en los factores que conforman esta variable. En todos los casos, las mujeres reflejan niveles más altos de miedo que los varones, algo que se esperaba (se volverían confirmar las diferencias en la incidencia del miedo en función del sexo, siendo más elevado entre las mujeres), considerando los trabajos de Gullone y King (1992, 1993 y 1997), Burnham y Gullone (1997), Lane y Gullone (1999) y Burnham, (2007), Matesanz (2006), Perkins, Kemp y Corr (2007), Bemstein y Allen (1969), Braun y Reynolds (1969) y Stratton y Moore (1977), en los que, grupo a grupo, se encontraron diferencias en diferentes etapas evolutivas (de forma separada entre sí). De nuevo, se vuelve a confirmar que la incidencia en cuanto al Miedo Total, así como para la mayoría de los diferentes factores, sea superior en el caso de las mujeres, lo que, de nuevo, vuelve a llevarnos a la explicación aportada por Méndez et al. (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas y que incide en el desarrollo emocional, incluso llegando a la edad adulta. De la misma manera, Perkins, Kemp y Corr, (2007) inciden en la enorme importancia que tiene el contexto específico como factor influyente en el desarrollo emocional (y en concreto en los miedos de las personas, con independencia del sexo).

Se prosigue con la Inteligencia Emocional en función del sexo. En este caso, se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos para la IE Total así como también para las Habilidades Sociales (a pesar de lo que en un inicio se indicó en una de las hipótesis específicas). En ambos casos, la dirección que toman estas diferencias son contrarias. Para las habilidades emocionales las personas del sexo femenino son las que tienen mejores resultados, realidad que guardaría relación con los estudios de Day y Carroll, (2004), Lumley et al., (2005), Palmer, Gignac, Monocha y Stough, (2005) y Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, (2012). Por su parte, en el caso de las HHSS, las diferencias indican que los varones obtienen mayores niveles. Así Brackett y Salovey (2006) proponen variables relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles, directamente relacionados con la socialización diferencial de mujeres y hombres, como explicación de estas diferencias,

algo con lo que coincidimos (igualmente a lo comentado en el caso de otros patrones emocionales, como el miedo).

Finalizamos con el Rendimiento en función del sexo. En este sentido, se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos desde el punto de vista del Rendimiento Total, así como desde el punto de vista de la mayor parte de las materias (Materia 1, 2, 3, 4 y 5). En todos los casos son las mujeres las que obtienen mejores resultados, lo que indica que la variable sexo sí influye en el rendimiento académico (algo diferente a lo que se pensó en un principio). En este sentido, no se contemplaron trabajos en los que se reseñen diferencias entre sexos en cuanto a los niveles y tipos de Rendimiento Académico.

7.4.4.3. Cultura/Religión

➤ Tablas de contingencia

A través de los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre la Cultura/Religión y el resto de las variables, se puede llegar a la conclusión de que, el hecho de pertenecer a una determinada cultura/religión (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson), influye en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo a la Crítica ($p=0,028$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 5 ($p=0,000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,000$). Por el contrario, las diferencias no fueron significativas para el Miedo a la Muerte ($p=0,072$), los Miedos Médicos ($p=0,369$) y las Habilidades Sociales ($p=0,065$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se realiza un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variable Cultura/Religión como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. En general, se vuelven a encontrar diferencias significativas en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), la Media de

Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 5 ($p=0,000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,000$). Junto a estas variables, en las que había diferencias estadísticamente significativas según la prueba empleada en el apartado anterior, se encontraron también diferencias significativas en cuanto a las Habilidades Sociales Totales ($p=0,029$). Lo contrario ocurrió con el Miedo a la Crítica ($p=0,059$) en el que tampoco se obtuvieron diferencias significativas. Este factor se une a aquellos en los que tampoco se obtuvieron diferencias significativas en el caso de la prueba anterior: el Miedo a la Muerte ($p=0,052$) y los Miedos Médicos ($p=0,470$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso de la variable sociodemográfica Cultura/Religión no es necesario hacer una prueba post hoc, debido a que solamente hay dos posibilidades (cristiana-musulmana), lo que hace innecesario precisar entre qué grupos se establecen las diferencias. Así quedan claros los grupos entre los que aparecen esas diferencias, pues sólo hay dos. No obstante, a continuación se presentan los cuadros que permiten especificar las diferencias, identificando la dirección de las mismas. En primer lugar, se considera la variable Miedo, con sus factores correspondientes:

Cuadro 7.4.4.3.1. ANOVA Miedo por Cultura Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Miedo Total	474	14	Cristianos	1.1041	.49951	94.455	.000
	696	2	Musulmanes	1.4235	.58471		
Miedo Desconocido	310	178	Cristianos	.8089	.53386	29.857	.000
	636	62	Musulmanes	1.0477	.67326		
Miedo Muerte	310	178	Cristianos	1.9639	.60411	3.792	.052
	636	62	Musulmanes	2.0483	.63618		
Miedo Animales	474	14	Cristianos	1.0236	.66043	75.363	.000
	696	2	Musulmanes	1.4125	.80911		
Miedo Crítica	276	212	Cristianos	1.0341	.52072	3.591	.059
	338	360	Musulmanes	1.1252	.64550		
Miedo Escuela	310	178	Cristianos	1.3050	.65153	25.602	.000
	636	62	Musulmanes	1.5504	.72253		
Miedo Médico	362	126	Cristianos	.5201	.44991	.522	.470
	419	279	Musulmanes	.4955	.49436		

A continuación, se presenta el cuadro relacionado con la variable Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. En éste se puede observar la dirección de estas diferencias:

Cuadro 7.4.4.3.2. ANOVA IE por Cultura Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Inteligencia Emocional Total	486	2	Cristianos	1.8521	.32451	105.777	.000
	654	44	Musulmanes	1.6446	.34569		
Habilidades Sociales	486	2	Cristianos	2.6914	.42889	4.799	.029
	654	44	Musulmanes	2.6349	.43088		

Para terminar con la variable sociodemográfica Cultura/Religión, se presenta el cuadro con los ANOVAs hecho para la variable Rendimiento Académico, tanto en el total, como en las diferentes materias académicas que la conforman:

Cuadro 7.4.4.3.3. ANOVA Rendimiento por Cultura Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Cultura/Religión							
Rendimiento Global	483	5	Cristianos	7.0074	1.64595	131.113	.000
	690	8	Musulmanes	5.8729	1.68663		
Rendimiento Materia 1	483	5	Cristianos	6.813	2.0235	116.222	.000
	690	8	Musulmanes	5.526	2.0047		
Rendimiento Materia 2	483	5	Cristianos	6.917	2.0297	117.095	.000
	690	8	Musulmanes	5.557	2.1800		
Rendimiento Materia 3	483	5	Cristianos	7.087	2.0039	66.409	.000
	690	8	Musulmanes	6.081	2.1302		
Rendimiento Materia 4	483	5	Cristianos	6.677	2.0246	62.415	.000
	690	8	Musulmanes	5.695	2.1429		
Rendimiento Materia 5	483	5	Cristianos	7.683	1.8238	93.515	.000
	690	8	Musulmanes	6.578	1.9756		
Rendimiento Materia 6	350	133	Cristianos	6.747	1.9981	67.584	.000
	418	280	Musulmanes	5.532	2.0731		

- **Discusión**

Para comenzar este apartado, se comentan las diferencias en el miedo, en función de la cultura/religión del sujeto. En este sentido, en la muestra total aparecen diferencias estadísticamente significativas para Miedo Total, el Miedo a lo Desconocido, el Miedo a los Animales y los Miedos Escolares. En todas las ocasiones, el alumnado de cultura /religión musulmana presenta niveles superiores de miedo. Lo

mismo ocurre en los casos del Miedo a la Muerte, Miedo a la Crítica y ellos Miedos Médicos. Sin embargo en estos casos las diferencias no son lo suficientemente importantes (no fueron significativas). En cualquier caso, se observa que, en general, los niveles de miedo más altos se dan en la cultura musulmana. Por tanto, esto sería lo verdaderamente importante a destacar. Esta realidad se muestra en la misma línea que las investigaciones ya mencionadas de Lane y Gullone (1999), Burnham, Hooper y Ogorchock (2011), Burnham y Hooper (2008b), Lahikainen, Kirmanen, Kraav, y Taimalu, (2003), Burnham y Lomax (2009) y Varela et al. (2008), a pesar de que no se contemplan grupos tan amplios (desde la etapa infantil a la adulta).

Se prosigue esta discusión contemplando el comportamiento de la IE en función de la cultura/religión a la que el sujeto pertenece. En este caso, a pesar de lo que en un principio se pensó (no se encontrarían diferencias en la IE ni en los factores que la integran en función de la cultura, ante la falta de bibliografía que nos indicara lo contrario) se puede considerar que la cultura/religión es una variable determinante en cuanto a las puntuaciones en los totales de IE. En esta ocasión, fueron los cristianos los que obtuvieron resultados superiores. En este sentido, se vuelve incidir en las diferencias con el lenguaje como motivo que justifica estas diferencias. Así, podrían tener mayores dificultades que los de cultura/religión cristiana en cuanto a la realización del cuestionario. Lo mismo ocurrió en cuanto a las Habilidades Sociales Totales.

Con respecto al Rendimiento Académico en función de la cultura/religión del individuo, a pesar de lo que en un principio se pensaba (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Académico ni en las diferentes materias) se puede comprobar cómo existen diferencias significativas en la Media de Rendimiento Total, el Rendimiento en la Materia 1, el Rendimiento en la Materia 2, el Rendimiento en la Materia 3, el Rendimiento en la Materia 4, el Rendimiento en la Materia 5 y el Rendimiento en la Materia 6. Así se puede contemplar, de manera clara, que la cultura es un factor influyente en esta variable. En todos los casos, los sujetos de la cultura/religión cristiana-occidental obtienen mejores resultados (significativamente mejores) que los pertenecientes a la cultura/religión musulmana. En este caso, se vuelve a incidir en las diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos como posible explicación que justifique estas diferencias. Además, en el caso de la cultura se han de mencionar 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. Dentro

de ellas, la 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 (los de cultura musulmana a pesar de ser mayoría). El contexto “autóctono” se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo.

7.4.4.4. Estatus Socioeconómico y Cultural

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el Estatus socio-económico y cultural y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho de pertenecer a un determinado estatus (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,002$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), el Miedo a la Crítica ($p=0,003$), los Miedos Escolares ($p=0,045$), la IE Total ($p=0,000$), las Habilidades Sociales ($p=0,000$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 5 ($p=0,000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,000$). Sin embargo, en los Miedos Médicos ($p=0,169$) las diferencias no fueron significativas. En todas las variables, salvo en la última, se han obtenido diferencias significativas.

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se ha realizado una segunda prueba para contrastar los datos reflejados en la primera. Así se llevó a cabo un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Estatus socio-económico y cultural como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. De esta forma las diferencias vuelven a ser significativas, influyendo el estatus en el Miedo Total ($p=0,000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a la Muerte ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), los Miedos Escolares ($p=0,000$), la IE Total ($p=0,000$), las Habilidades Sociales ($p=0,000$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,000$), el Rendimiento en la

Materia 5 ($p=0,000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,000$). No se encuentra en el Miedo a la Crítica ($p=0,206$), que a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson sí lo había sido. Lo contrario ocurre con el factor de Miedos Médicos ($p=0,008$), en la que en esta ocasión sí se obtuvieron.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor Estatus socio-económico y cultural (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del estatus), el análisis post hoc, permite determinar entre que grupos aparecen estas diferencias significativas. Así en el caso del Miedo Total, las diferencias aparecen entre todos los grupos, con la excepción del medio-bajo y el alto. Para el Miedo a lo Desconocido aparecen entre el nivel bajo y el resto y entre el medio y el medio-bajo y el alto. Para el Miedo a la Muerte se establecen diferencias significativas entre el estatus bajo y el resto de grupos. En el caso del Miedo a los Animales se establecen entre todos los grupos, menos el alto y el medio-bajo (como ocurría en el caso de los totales), mientras que para los Miedos Escolares se dan entre el bajo y el medio y el alto. Finalmente, para los Miedos Médicos se dan este tipo de diferencias entre el estatus bajo y el medio-bajo. A continuación se presentan los cuadros que permiten ver que no hay diferencias significativas en la variable Miedo:

Cuadro 7.4.4.1. ANOVA Miedo por Estatus Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Estatus socio-económico y cultural						
Miedo Total	180	0	Bajo	1.7118	.58158	46.303 .000
	368	0	Medio-Bajo	1.2628	.55719	
	511	1	Medio	1.1614	.52214	
	111	15	Alto	1.3314	.52174	
Miedo Desconocido	180	0	Bajo	1.4104	.77896	40.008 .000
	291	77	Medio-Bajo	.8977	.58268	
	364	148	Medio	.8552	.54369	
	111	25	Alto	.8173	.51859	
Miedo Muerte	180	0	Bajo	2.2043	.59812	6.663 .000
	291	77	Medio-Bajo	1.9910	.64960	
	364	148	Medio	1.9600	.60191	
	111	25	Alto	1.9997	.64393	
Miedo Animales	180	0	Bajo	1.7724	.80363	38.777 .000
	368	0	Medio-Bajo	1.2260	.74954	
	511	1	Medio	1.0833	.68943	

	111	15	Alto	1.3053	.83163		
Miedo Crítica	145	35	Bajo	1.1690	.71847	1.529	.206
	156	212	Medio-Bajo	1.0705	.51960		
	229	283	Medio	1.0360	.57223		
	84	42	Alto	1.0952	.53542		
Miedo Escuela	180	0	Bajo	1.6279	.70973	6.053	.000
	291	77	Medio-Bajo	1.5169	.73845		
	364	148	Medio	1.3905	.67302		
	111	25	Alto	1.3515	.69742		
Miedo Médico	35	145	Bajo	.3265	.36268	3.959	.008
	289	79	Medio-Bajo	.5629	.52741		
	430	82	Medio	.4924	.44302		
	27	84	Alto	.3704	.38873		

En el cuadro que se ofrece a continuación se hace una reagrupación de los niveles de miedo en función del estatus. De esta manera se unifican los dos bajos (bajo y medio-bajo) en una única categoría (medio-bajo), mientras que los dos altos (medio y alto) se reagrupan en otra (medio-alto). A través de esta realidad se puede ver perfectamente que los niveles de miedo son inversamente proporcionales al estatus socioeconómico y cultural (a pesar de que se pierde la significación en la última de las categorías, en la que antes sí había diferencias significativas). Este cuadro sirve, por tanto, para clarificar la dirección de las diferencias en este apartado.

Cuadro 7.4.4.2. ANOVA IE por grupo Estatus Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Estatus socio-económico y cultural							
Miedo Total	548	0	Medio-Bajo	1.4103	.60294	33.771	.000
	522	16	Medio-Alto	1.1917	.52570		
Miedo Desconocido	471	77	Medio-Bajo	1.0936	.70908	36.574	.000
	475	173	Medio-Alto	.8463	.53763		
Miedo Muerte	471	77	Medio-Bajo	2.0725	.63827	6.459	.011
	475	173	Medio-Alto	1.9692	.61153		
Miedo Animales	548	0	Medio-Bajo	1.4055	.80885	39.964	.000
	522	16	Medio-Alto	1.1228	.72113		
Miedo Crítica	301	247	Medio-Bajo	1.1179	.62426	1.901	.168
	313	325	Medio-Alto	1.0519	.56235		
Miedo Escuela	471	77	Medio-Bajo	1.5593	.72885	15.112	.000
	475	173	Medio-Alto	1.3814	.67825		
Miedo Médico	324	224	Medio-Bajo	.5374	.51698	2.362	.125
	457	166	Medio-Alto	.4852	.44056		

En relación con la variable IE Total, las diferencias son significativas entre el estatus bajo y el resto y entre el medio-bajo y el resto exceptuando al alto. Por su parte para las HHSS las diferencias aparecen entre el estatus bajo y el resto, excepto el alto y el estatus medio-bajo y el resto excepto el medio. El cuadro que aparece a continuación, permite especificar las diferencias, identificando la dirección de las mismas, ya que se encuentran los resultados de los diferentes ANOVAs, junto con las medias de cada uno de los grupos:

Cuadro 7.4.4.4.3. ANOVA IE Estatus Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus socio-económico y cultural							
Inteligencia Emocional Total	137	43	Bajo	1.5467	.33537	55.865	.000
	368	0	Medio-Bajo	1.6347	.35925		
	509	3	Medio	1.8689	.30692		
	126	0	Alto	1.6743	.31565		
Habilidades Sociales	137	43	Bajo	2.5472	.43750	15.187	.000
	368	0	Medio-Bajo	2.7042	.43213		
	509	3	Medio	2.7040	.42333		
	126	0	Alto	2.4668	.37508		

Se finaliza este apartado, en función del Estatus, con el la variable Rendimiento Académico. En esta ocasión para el Rendimiento Total y el Rendimiento en las Materias 1, 2 y 3 las diferencias son significativas entre todos los estatus. Para la Materia 4 se encuentran entre todos los estatus, con la excepción del medio y el alto (donde no son significativas). Finalmente en los casos de la Materia 5 y 6 las diferencias son significativas entre todos los grupos, menos entre el bajo y el medio-bajo y tampoco entre el medio y el alto. El sentido de las diferencias significativas, encontradas entre los dos grupos, aparece resumido en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 7.4.4.4. ANOVA Rendimiento por Estatus Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus socio-económico y cultural							
Rendimiento Global	180	0	Bajo	6.1110	1.90521	57.031	.000
	368	0	Medio-Bajo	5.5250	1.62734		
	500	12	Medio	6.7889	1.53914		
	125	1	Alto	7.2739	1.71353		
Rendimiento Materia 1	180	0	Bajo	5.967	2.1834	53.268	.000
	368	0	Medio-Bajo	5.096	2.0126		
	500	12	Medio	6.483	1.9287		
	125	1	Alto	7.306	1.7743		

Rendimiento Materia 2	180	0	Bajo	5.768	2.2451	41.239	.000
	368	0	Medio-Bajo	5.251	2.2959		
	500	12	Medio	6.631	1.9520		
	125	1	Alto	7.112	1.9968		
Rendimiento Materia 3	180	0	Bajo	6.301	2.1944	38.450	.000
	368	0	Medio-Bajo	5.670	2.0604		
	500	12	Medio	6.912	1.9556		
	125	1	Alto	7.540	2.0874		
Rendimiento Materia 4	180	0	Bajo	5.939	2.4476	23.270	.000
	368	0	Medio-Bajo	5.413	2.0378		
	500	12	Medio	6.549	2.0007		
	125	1	Alto	6.556	2.0372		
Rendimiento Materia 5	180	0	Bajo	6.489	2.1325	36.372	.000
	368	0	Medio-Bajo	6.383	1.8997		
	500	12	Medio	7.489	1.8051		
	125	1	Alto	7.864	1.9576		
Rendimiento Materia 6	35	145	Bajo	4.971	2.1349	42.377	.000
	285	83	Medio-Bajo	5.167	2.0732		
	421	91	Medio	6.723	1.8840		
	27	99	Alto	7.296	2.0156		

- **Discusión**

Para el Miedo, en función del estatus socioeconómico y cultural, aparecen diferencias significativas en el Miedo Total, el Miedo a lo Desconocido, el Miedo a la Muerte, el Miedo a los Animales, los Miedos Escolares y los Miedos Médicos. Sin embargo, las diferencias no siguen una distribución lógica. Esto se cumple en todos los grupos, por lo que, a pesar de que aparecen diferencias, no siguen una lógica concreta. Estos datos coinciden con los de Ollendick et al. (1989), McCathie y Spence, (1991) y Burnham, Hooper y Ogorchock, (2011), a pesar de que la dirección de estas diferencias no coinciden con el estudio que se está realizando. No obstante, lo que sí se puede observar en la mayoría de los casos es que los niveles más altos de miedo se dan en el grupo de estatus más bajo del mismo modo que los niveles más bajos se dan en el estatus medio o alto. De esta manera se puede decir que los niveles altos se relacionan con puntuaciones más bajas y los bajos con puntuaciones más altas de miedo.

En el caso de la IE, en función del estatus socio-económico y cultural, a pesar de lo que en un principio se pensó (no se encontrarían diferencias en la IE ni en los factores que la integran en función del estatus) se puede comprobar cómo existen diferencias significativas la IE Total, así como también en las Habilidades Sociales. En esta

ocasión, tampoco había una distribución “organizada”. Entre los trabajos revisados, no encontramos ninguno que contemplara la IE en función del estatus.

Para finalizar con esta variable sociodemográfica, contemplamos el comportamiento del Rendimiento en función del estatus socio-económico y cultural. Igual que en el caso anterior, a pesar de lo que en un principio pensamos (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento Global ni en las materias que lo integran en función del estatus) se pueden ver diferencias significativas en la Media de Rendimiento, el Rendimiento en la Materia 1, el Rendimiento en la Materia 2, el Rendimiento en la Materia 3, el Rendimiento en la Materia 4, el Rendimiento en la Materia 5 y el Rendimiento en la Materia 6. Por tanto, en este sentido, se puede considerar el estatus socioeconómico y cultural como influyente en el Rendimiento, ya que además se comprueba que, a menor estatus, menores son también las calificaciones (si se consideran las pruebas post hoc realizadas). Esto nos indica de nuevo que existen diferencias en este sentido (algo que de nuevo, va en contra de las predicciones originales, hechas sin una base bibliográfica que respaldara nuestra suposición, al no encontrar trabajos que plantearan las diferencias del Rendimiento en función del estatus).

Se vuelve a incidir en la importancia de la relación entre el estatus socioeconómico y cultural y el grupo de cultura/religión (y por tanto el menor o mayor dominio del castellano) que permiten entender mejor las diferencias mencionadas en el apartado del estatus, en el sentido comentado hasta ahora. Esto refuerza nuestra percepción basada en el dominio del lenguaje, así como las dificultades para la integración socio educativa (Martínez y Alfageme, 2004) entre ambas etnias, lo que contribuye a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono. Esto queda en la línea de la investigación de Hernández, Rodríguez y Moral (2011).

7.4.4.5. Miedo

➤ Tablas de contingencia

Teniendo en cuenta los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre el Miedo (miedo total) y el resto de las variables (eliminando, lógicamente, los factores directamente relacionadas con el Miedo), es posible inferir que, el hecho de reflejar un determinado nivel de Miedo (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson), además de influir en los factores que lo

conforman (ya que depende directamente de ellos, encontrándose en todos los casos un nivel de significación de $p=0,000$) y las relaciones con las variables sociodemográficas antes comentadas influye en la IE Total ($p=0,000$), las Habilidades Sociales ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,002$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,001$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,025$). Para la Media de Rendimiento Total ($p=0,084$) y el Rendimiento en la Materia 5 ($p=0,081$) no existe esta influencia, puesto que las diferencias no son significativas.

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se produjo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así se realizó un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Miedo (media total de miedo) como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes (no se realizó el análisis de las variables socio-demográficas puesto que los resultados ya han sido analizados en los correspondientes apartados). Vuelven a aparecer diferencias estadísticamente significativas en la IE Total ($p=0,000$), las Habilidades Sociales ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,035$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,002$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,007$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,004$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,002$). En este segundo análisis se obtuvieron diferencias significativas en la Media de Rendimiento Total ($p=0,004$). Se sigue rechazando en el Rendimiento en la Materia 5 ($p=0,069$) en las que tampoco se obtuvieron en el caso anterior.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En este caso, se llevaron a cabo las pruebas post hoc, determinando entre que grupos aparecen las diferencias significativas. En este sentido, las diferencias en IE Total se establecen entre todos los grupos menos entre el bajo y el medio bajo y el alto y el medio. Así pues se observa que las diferencias son significativas en la dirección que indica que, a menos miedo, mayores son las puntuaciones de IE y viceversa. Por su parte, para las HHSS las diferencias son significativas entre todos los grupos exceptuando a las que se establecen entre el grupo que, manifiesta bastante y el que manifiesta mucho. El cuadro que aparece a continuación permite ver la dirección de

esas diferencias significativas, así como los cálculos de las pruebas ANOVAs realizadas para la variable IE:

Cuadro 7.4.4.5.1. ANOVA IE por Miedo Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Miedo						
Inteligencia Emocional Total	224	0	Muy Poco	1.7894	.35129	1.238 .000
	514	0	Poco	1.7753	.34329	
	349	0	Bastante	1.6673	.34768	
	37	0	Mucho	1.5687	.35242	
Habilidades Sociales	223	1	Muy Poco	2.8546	.46382	1.561 .000
	514	0	Poco	2.6708	.42126	
	349	0	Bastante	2.5380	.37219	
	37	0	Mucho	2.5076	.43097	

Con respecto al Rendimiento Total (media de las notas) las diferencias fueron significativas entre los siguientes grupos: Para la Media de Rendimiento Total, el Rendimiento en la Materia 1, el Rendimiento en la Materia 2 y el Rendimiento en la Materia 6 son significativas entre los que manifiestan mucho y muy poco miedo, observándose que a mayor miedo menos rendimiento. Por su parte, para el Rendimiento en la Materia 3 se dan entre el grupo que refleja bastante y el que manifiesta poco, mientras que para el Rendimiento en la Materia 4 se establece entre los que reflejan mucho y los que manifiestan muy poco y poco miedo. Esto, considerando el siguiente cuadro, donde se ven los cálculos de la prueba ANOVA así como las medias de cada grupo, permite determinar que a nivel total y en la mayoría de materias, a menor nivel de miedo mayor rendimiento.

Cuadro 7.4.4.5.2. ANOVA Rendimiento por Miedo Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Miedo						
Rendimiento Global	223	0	Muy Poco	6.4253	1.73248	4.532 .004
	511	0	Poco	6.4426	1.75646	
	365	0	Bastante	6.1606	1.76477	
	58	0	Mucho	5.7036	1.56242	
Rendimiento Materia 1	223	0	Muy Poco	6.202	2.2887	2.878 .035
	511	0	Poco	6.110	2.0618	
	365	0	Bastante	5.868	2.0484	
	58	0	Mucho	5.465	1.8578	
Rendimiento Materia 2	223	0	Muy Poco	6.288	2.1750	4.916 .002
	511	0	Poco	6.223	2.2625	
	365	0	Bastante	5.920	2.1918	

	58	0	Mucho	5.221	2.0357		
Rendimiento Materia 3	223	0	Muy Poco	6.591	2.0660	4.017	.007
	511	0	Poco	6.636	2.1521		
	365	0	Bastante	6.236	2.1423		
	58	0	Mucho	5.936	1.7553		
Rendimiento Materia 4	223	0	Muy Poco	6.241	2.2088	4.378	.004
	511	0	Poco	6.236	2.1613		
	365	0	Bastante	5.929	2.1561		
	58	0	Mucho	5.310	1.7493		
Rendimiento Materia 5	223	0	Muy Poco	6.820	1.8456	2.372	.069
	511	0	Poco	7.161	2.0170		
	365	0	Bastante	6.901	1.9723		
	58	0	Mucho	6.741	1.9961		
Rendimiento Materia 6	193	30	Muy Poco	6.295	2.0703	5.082	.002
	389	122	Poco	6.182	2.0929		
	173	192	Bastante	5.792	2.1627		
	12	46	Mucho	4.250	2.0505		

- **Discusión**

Se inicia esta discusión considerando la variable Miedo como independiente. Así, en primer lugar, se comienza por la IE en la que se establecen diferencias significativas. A menos miedo, mayores son las puntuaciones de IE y viceversa. Lo mismo ocurre en el caso de las HH SS, observándose un aumento progresivo en las puntuaciones a medida que descendemos en los niveles de miedo, encontrándose una relación evidente entre esta variable (miedo) y el factor Habilidades Sociales. Esta realidad no es difícil de entender si se considera que las personas que evidencian mayores niveles de miedo son más reacias a la interacción y el contacto con los demás. Del mismo modo, la interacción con otras personas permite compartir experiencias, así como adquirir aprendizajes de otras personas, lo que crea una mayor “apertura de mente”, una mayor posibilidad de contrastar las experiencias negativas y positivas con los demás, lo que llegaría a reducir el miedo que la persona pudiera llegar a manifestar, por la mayor seguridad que da ese intercambio con iguales.

En el caso del Rendimiento aparecen diferencias significativas en función del nivel de miedo, para la Media de Rendimiento Total, el Rendimiento en la Materia 1, el Rendimiento en la Materia 2, el Rendimiento en la Materia 3, el Rendimiento en la Materia 4 y el Rendimiento en la Materia 6. A menor nivel de miedo mayor

rendimiento. De manera general (en la muestra total) se puede decir que el miedo influye en el rendimiento (algo que no confirma las suposiciones iniciales).

7.4.4.6. Inteligencia Emocional

➤ Tablas de contingencia

Si se utilizan los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en lo que se refiere a la relación entre la Inteligencia Emocional (IE total) y el resto de las variables, podemos inferir que, el hecho de manifestar un determinado nivel de IE (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson), además de la influencia con las variables sociodemográficas antes comentadas, influye en el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 5 ($p=0,000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,000$). Las diferencias no son significativas en los casos del Miedo a la Muerte ($p=0,146$), el Miedo a la Crítica ($p=0,831$), los Miedos Escolares ($p=0,061$), los Miedos Médicos ($p=0,084$) y las Habilidades Sociales ($p=0,139$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, llevamos a cabo un segundo análisis para contrastar los datos reflejados en el anterior apartado. Así procedimos a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Inteligencia Emocional (IE Total) como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes (no se realizó el análisis de las variables socio-demográficas puesto que los resultados ya han sido analizados en los correspondientes apartados). Se encontraron diferencias significativas en el Miedo a lo Desconocido ($p=0,000$), el Miedo a los Animales ($p=0,000$), la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=0,000$), el Rendimiento en la Materia 5 ($p=0,000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=0,000$). En el caso del Miedo a la Muerte ($p=0,049$) y los Miedos Médicos ($p=0,027$) también se obtuvo significación, cosa que no se encontró en el análisis anterior. Sin embargo, no se obtuvieron en el Miedo a la Crítica ($p=0,183$) y los Miedos Escolares ($p=0,058$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor IE (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la IE total), de manera general, se han podido concretar los grupos específicos dentro del mismo entre los que se encuentran diferencias significativas. Para ello, se ha realizado una prueba post hoc, centrándonos en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. En este caso, ya se han ido reflejando, en sus respectivos apartados, las relaciones con las variables sociodemográficas. Dentro de la variable Miedo, en el Miedo a lo Desconocido aparecen entre todos los grupos excepto entre los que reflejan poca y mucha y entre los que reflejan bastante y mucha. Para el Miedo a la Muerte entre los que manifiestan poca IE y los que reflejan mucha, mientras que para el Miedo a los Animales aparecen entre los que tienen bastante y el resto excepto los que reflejan mucha y entre los que reflejan muy poca y mucha IE. Finalmente, para los Miedos Médicos no se pudo realizar el análisis, puesto que, al menos uno de los grupos presentaba menos de dos casos. Todo esto se puede seguir en el cuadro que aparece a continuación, en el que quedan recogidos los resultados de la prueba ANOVA, junto con las medias que indican el sentido de las diferencias encontradas:

Cuadro 7.4.4.6.1. ANOVA Miedo por IE Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Inteligencia Emocional						
Miedo Desconocido	39	0	Muy Poca IE	1.3662	.51228	13.756 .000
	184	19	Poca IE	1.0110	.56156	
	556	167	Bastante IE	.8409	.53891	
	123	37	Mucha IE	.8659	.51643	
Miedo Muerte	39	0	Muy Poca IE	1.9872	.45257	2.635 .049
	184	19	Poca IE	1.9490	.59046	
	556	167	Bastante IE	1.9841	.55200	
	123	37	Mucha IE	2.1417	.56074	
Miedo Animales	39	0	Muy Poca IE	1.7179	.74811	13.477 .000
	203	0	Poca IE	1.4164	.67682	
	723	0	Bastante IE	1.1383	.62112	
	160	0	Mucha IE	1.2215	.51253	
Miedo Crítica	39	0	Muy Poca IE	1.1838	.79963	1.623 .183
	128	75	Poca IE	1.1490	.80937	
	321	402	Bastante IE	1.0464	.72964	
	81	79	Mucha IE	1.1344	.69991	

Miedo Escuela	39	0	Muy Poca IE	1.6923	.84211	2.498	.058
	184	19	Poca IE	1.4959	.70895		
	556	167	Bastante IE	1.4072	.70171		
	123	37	Mucha IE	1.4305	.62220		
Miedo Médico	0	39	Muy Poca IE	--	--	3.625	.027
	94	109	Poca IE	.5669	.55204		
	568	155	Bastante IE	.5156	.47376		
	116	44	Mucha IE	.4037	.38471		

Se finaliza este apartado estableciendo que, en todos los casos (la Media de Rendimiento Total - $p=0,000$ -, el Rendimiento en la Materia 1 - $p=0,000$ -, el Rendimiento en la Materia 2 - $p=0,000$ -, el Rendimiento en la Materia 3 - $p=0,000$ -, el Rendimiento en la Materia 4 - $p=0,015$ -, el Rendimiento en la Materia 5 - $p=0,001$ - y el Rendimiento en la Materia 6 - $p=0,000$ -) las diferencias son significativas entre cada uno de los diferentes grupos, excepto entre los que presentan muy poca y poca IE. Esto indica, claramente que el Rendimiento aumenta a medida que lo hace la IE. Por tanto, ambas variables se encuentran interrelacionadas entre sí. En todos los casos, en cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%. La dirección de las diferencias entre los distintos grupos se puede ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 7.4.4.6.2. ANOVA Rendimiento por IE Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Inteligencia Emocional							
Rendimiento Global	39	0	Muy Poca IE	5.2954	1.54149	1.610	.000
	208	0	Poca IE	5.1590	1.85834		
	723	0	Bastante IE	6.4340	1.50390		
	160	0	Mucha IE	7.8067	1.56401		
Rendimiento Materia 1	39	0	Muy Poca IE	5.054	1.7748	1.216	.000
	208	0	Poca IE	5.014	2.2078		
	723	0	Bastante IE	6.098	1.9264		
	160	0	Mucha IE	7.499	2.0192		
Rendimiento Materia 2	39	0	Muy Poca IE	4.977	1.7681	1.326	.000
	208	0	Poca IE	4.860	2.2736		
	723	0	Bastante IE	6.190	2.0492		
	160	0	Mucha IE	7.732	1.9746		
Rendimiento Materia 3	39	0	Muy Poca IE	5.241	2.1238	1.527	.000
	208	0	Poca IE	5.418	2.2386		
	723	0	Bastante IE	6.572	1.9834		
	160	0	Mucha IE	7.964	1.7575		

Rendimiento Materia 4	39	0	Muy Poca IE	5.179	1.8478	1.284	.000
	208	0	Poca IE	4.878	2.1588		
	723	0	Bastante IE	6.220	1.9676		
	160	0	Mucha IE	7.627	1.9680		
Rendimiento Materia 5	39	0	Muy Poca IE	6.026	2.0325	1.464	.000
	208	0	Poca IE	5.773	2.2268		
	723	0	Bastante IE	7.204	1.7617		
	160	0	Mucha IE	8.233	1.6823		
Rendimiento Materia 6	0	39	Muy Poca IE	--	--	1.847	.000
	93	11 5	Poca IE	3.660	1.4855		
	562	16 1	Bastante IE	6.108	1.9064		
	113	47	Mucha IE	7.971	1.5689		

- **Discusión**

Se inicia el análisis con la variable Miedo. En esta ocasión aparecen diferencias significativas en el Miedo a lo Desconocido, el Miedo a la Muerte, el Miedo a los Animales y los Miedos Médicos. Por esto, a nivel general, la IE parece tener influencia sobre los factores de miedo (también hay relación con los totales como se comprobó en el apartado anterior) viéndose que a menos IE, mayores son los niveles de miedo. Esta situación queda dentro de lo que se esperaba (hecha sin apoyo bibliográfico).

Con respecto a la interacción con el Rendimiento Académico, tal y como esperábamos, encontramos diferencias estadísticamente significativas tanto para el Rendimiento Total, como para las diferentes materias (Rendimiento en la Materia 1 Rendimiento en la Materia 2, Rendimiento en la Materia 3, Rendimiento en la Materia 4, Rendimiento en la Materia 5 y Rendimiento en la Materia 6). En este sentido, en todos los casos los sujetos que tenían mayor nivel de Inteligencia Emocional, presentaban mejores resultados académicos (si se consideran las pruebas post hoc). Esto hace que se pueda concluir con la idea de que a mayor nivel de IE mayor Rendimiento Académico, encontrando una relación positiva entre ambos también entre la muestra de adultos. Estos resultados vienen a confirmar los encontrados por diferentes autores como es el caso de Pérez y Castejón (2006), Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004), Drago (2005), Van der Zee Thijs y Schakel, (2002), Vela (2004), MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts (2011) y Otero, Martín, León, y Vicente (2009).

8. CONCLUSIONES

8.1. Conclusiones Específicas

8.1.1. Infantil

A modo de síntesis, de manera general, la población estudiada refleja niveles medio-altos de miedo (la opción mayoritaria fue la que correspondía con la opción bastante miedo). Por otro lado, el factor que genera más miedo es claramente el miedo a la muerte (personal o de personas cercanas) y el que genera menos miedo es el relacionado con la crítica y el engaño. El sexo, la edad, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en la intensidad (o incidencia de los miedos), pero no en los tipos que permanecen constantes en la mayoría de los grupos. En segundo lugar, la población estudiada refleja niveles medio-altos de IE (la opción mayoritaria fue la que correspondía con bastante IE, seguida de poco). Por otro lado, el factor en el que aparecen, claramente, resultados superiores es en el relacionado con la identificación de emociones ajenas (Empatía) y el que menos en el control y expresión en la justa medida de las emociones (Autocontrol). Dentro de esta categoría, incluimos las Habilidades Sociales, en la que se registra un resultado parecido al referido para la IE total (niveles medio-altos), siendo la subcategoría de Interacción con el sexo opuesto en la que aparecen peores resultados y la realización de Peticiones en la que se reflejan los más altos. La edad, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales (nivel de la IE), y en la mayoría de los tipos de IE que se registran entre el alumnado. Esto no ocurre en el caso de la variable sociodemográfica sexo. Con respecto al Rendimiento Académico, la muestra estudiada refleja, de nuevo, niveles medio-altos también en esta variable (la opción mayoritaria fue la que correspondía a la calificación notable). Por otro lado, la materia en la que parece haber un mayor rendimiento es en Religión, seguida de Conocimiento del Medio, Lengua Castellana e Inglés en la que se registran los resultados más bajos y el mayor índice de suspensos. La edad, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales (nivel de Rendimiento), así como en la mayoría de las áreas de conocimiento (tipos de Rendimiento). Esto también ocurre en el caso de la variable sociodemográfica sexo. Sin embargo, en ésta sólo aparecen diferencias en una única área de conocimiento (Lengua Castellana). Finalmente, se puede decir que existe interacción entre algunas de las variables de estudio. La relación más evidente es la que aparece entre el nivel de IE y el Rendimiento Académico, siendo el resultado superior a medida que se aumentan las

puntuaciones de IE. Por otro lado, la interacción también se encuentra entre el miedo y el rendimiento total (aunque no en cada una de las áreas de conocimiento, cosa que si se obtuvo en el caso de la IE). Finalmente, la relación entre la IE y el Miedo no existe, a pesar de que sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en algunos de los factores tanto de una como de otro.

Todo esto queda reflejado el cuadro presentado en la siguiente página, que permite una visión rápida y precisa que sintetiza toda la información relacionada con la muestra de alumnos y alumnas de edad infantil.

8.1.2. *Adolescente*

Como resumen, de manera general, la población adolescente manifiesta niveles medio-bajos de miedo (el mayor porcentaje queda dentro de la opción correspondiente a poco miedo). Esta realidad demuestra que el nivel desciende con respecto a la muestra anteriormente comentada (Infantil). De nuevo, claramente, la categoría que genera los niveles más elevados de miedo es la que se relaciona con la muerte, ya sea personal o de familiares y amigos (personas cercanas). Por otra parte, el factor de miedo ante situaciones sanitarias (miedos médicos) es el que registra niveles inferiores dentro de esta emoción. El sexo influye en la incidencia de los miedos, siendo, en todos los casos, las chicas las que manifiestan niveles superiores (diferencias estadísticamente significativas) de miedo, con respecto a los varones (algo que ya ocurría en la muestra analizada con anterioridad). De la misma manera, la cultura también supone una variable a tener en cuenta, dado que los cristianos declaran niveles significativamente más bajos que sus compañeros de cultura/religión musulmana. En esta ocasión, la edad no supone una variable a considerar, puesto que se comprueba que, una vez en este periodo evolutivo (adolescencia) los niveles de miedo permanecen más o menos constantes, algo que contrasta con lo recogido en la población infantil. Esto podría ser parte del mismo desarrollo evolutivo del sujeto. Exactamente lo mismo (no tienen influencia sobre el miedo) ocurre con las variables centro y estatus socio económico y cultural. Todo lo que se ha comentado hasta este momento en el apartado, corresponden a los niveles de miedo, ya que los tipos, para todos los grupos (independientemente de la variable) permanecen constantes (dado que en todos los casos, el miedo a la muerte ocupa el primer puesto en cuanto a factor que provoca los niveles superiores de esta emoción). En segundo lugar, la población que cursa Educación Secundaria Obligatoria,

Cuadro 8.1.1.1. Conclusiones Específicas Infantil en respuesta a objetivos marcados

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	RESULTADOS ENCONTRADOS
INTELIGENCIA EMOCIONAL, MIEDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, el sexo, la edad, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los niveles de Miedo que tiene el alumnado variarán en función del sexo, la edad, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La población infantil refleja niveles medio-altos de miedo. Por otro lado, el factor que genera más miedo es, claramente, el miedo a la muerte y el que genera menos miedo es el relacionado con la crítica y el engaño. El sexo, la edad, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en la intensidad de miedo, presentando niveles superiores las chicas, los menores, los musulmanes y los niveles bajos. El centro influye de manera desorganizada. Los tipos permanecen constantes en la mayoría de los grupos.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado tendrán poca variación en función en función del centro, la titulación, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	La población infantil refleja niveles medio-altos de IE. El factor en el que aparecen resultados superiores es en Empatía y el que menos en Autocontrol. En las Habilidades Sociales, se registra un resultado parecido al referido para la IE total, siendo la subcategoría de Interacción con el sexo opuesto en la que aparecen peores resultados y la realización de Peticiones en la que se reflejan los más altos. La edad, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las IE y en la mayoría de los factores, teniendo más nivel los mayores, cristianos y sujetos de los niveles más altos. El centro influye (relacionado con el estatus). Sin embargo el sexo no tiene influencia.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Rendimiento Académico alcanzados por este alumnado tendrán poca variación en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	La población infantil refleja niveles medio-altos en esta variable. La materia en la que parece haber un mayor rendimiento es en Religión, seguida de Conocimiento del Medio, Lengua Castellana e Inglés en la que se registran los resultados más bajos y el mayor índice de suspensos. La cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales y en la mayoría de las materias., obteniendo los musulmanes y los niveles intermedios peores resultados. El sexo solamente influye en una materia (lengua castellana), mientras que para el centro las diferencias no son organizadas.
	Conocer y analizar qué relación existe entre el Miedo, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado.	Se encontrará interacción entre el Miedo y la Inteligencia Emocional por un lado y la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado.	Existe interacción entre algunas de las variables de estudio. La relación más evidente aparece entre el nivel de IE y el Rendimiento Académico, siendo el resultado superior a medida que ascendemos en las puntuaciones en IE. Encontramos también entre el miedo y el rendimiento total así como en la materia inglés, siendo inversamente proporcionales. La relación entre la IE y el Miedo (totales) no existe, a pesar de que sí aparecen diferencias significativas en algunos de los factores tanto de una como de otro.

así como los dos cursos de Bachillerato, refleja niveles medio-altos de IE (un alto porcentaje de esta muestra alcanza la opción bastante IE, siendo la que le sigue mucha IE). De entre todas las categorías, aquella en la que se recogen los mejores resultados vuelve a ser la relacionada con el reconocimiento de emociones en personas ajenas a uno mismo, es decir, la Empatía. De la misma manera que en el caso anterior, el factor relacionado con la expresión de las diferentes emociones, en su justa medida y en los acontecimientos adecuados, así como la posibilidad de llegar a controlar dichas emociones (Autocontrol) es en el factor en el que se recogen los niveles más pobres. Con respecto a la categoría de las Habilidades Sociales (incluida dentro de la IE desde el punto de vista teórico) se vuelven a registrar resultados parecidos a los comentados para el total de la variable IE: se dan niveles medio-altos, siendo en la subcategoría Asertividad donde se alcanzan las puntuaciones más altas, mientras que, de nuevo, es en el subfactor de “Interacción con el Sexo opuesto” en el que se recogen los resultados más bajos. La edad influye de manera evidente, ya que se puede observar que los niveles de IE (así como los factores que la conforman) van aumentando a medida que se eleva la edad, lo que indica que los niveles más altos se dan en los alumnos mayores. Esto indica que el desarrollo evolutivo va mejorando las habilidades emocionales del sujeto. En esta muestra, el sexo también es una variable a considerar, observándose que las mujeres (totales y por categorías) son las que presentan niveles superiores. Como en los casos anteriores, la cultura sigue ejerciendo una influencia visible, dado que los sujetos que pertenecen a la cultura occidental muestran niveles superiores. Finalmente, también influye el estatus socio económico y cultural, encontrándose puntuaciones más altas en los pertenecientes a niveles altos. Esto no ocurre en el caso de la variable sociodemográfica centro. Con respecto al Rendimiento Académico, la muestra que se está comentando, demuestra puntuaciones medias (la media general para el rendimiento global queda dentro de la calificación bien). De la misma manera que en la muestra Infantil, el área de conocimiento en la que aparecen las notas más altas es en Religión/Ciudadanía. Sin embargo, en esta muestra, los resultados más bajos se reflejan en Lengua Castellana, con las calificaciones más bajas y el mayor índice de suspensos. La cultura influye en el rendimiento total y en las diferentes materias, siendo los musulmanes los que tienen niveles inferiores, del mismo modo que el estatus socio económico y cultural, en el que los sujetos de niveles más altos registran niveles superiores. La edad influye, a pesar de que las diferencias encontradas no parecen seguir ningún orden lógico. En esta ocasión, ni el centro, ni tampoco el sexo (ni a nivel general

ni en ninguna de las áreas de conocimiento). Finalmente, se observa interacción entre algunas de las variables de estudio. La relación más clara vuelve a aparecer entre el nivel de IE y el Rendimiento Académico, siendo el resultado superior a medida que aumentan las puntuaciones en IE. También es evidente la relación inversamente proporcional entre el nivel de miedo y las HHSS. Por otro lado, la interacción entre el miedo y el rendimiento también existe, aumentando las notas en los niveles menores de miedo, con respecto a los que reflejan más miedo (con resultados inferiores).

Todo esto queda reflejado el cuadro que se presenta en la siguiente página, donde se puede contemplar la manera en la que se ha respondido a los objetivos marcados en esta muestra.

8.1.3. Adultos

Como síntesis general, la población universitaria refleja niveles bajos- muy bajos de miedo (la opción mayoritaria corresponde a poco miedo, seguida muy de cerca, por la de muy poco miedo). En esta ocasión, dado que no aparecen las mismas categorías que en los casos anteriores, el que genera más miedo es el que se relaciona con los miedos provocados por pensamientos obsesivos (a pesar de que el nivel sigue siendo bajo), mientras que los miedos ocasionados por situaciones en espacios y lugares abiertos y amplios (se podrían considerar relacionados con la agorafobia) son los que generan índices menores en esta variable. Lo más indicativo, dentro de la variable Miedo, para la muestra adulta, es la enorme constancia en los miedos entre la gran mayoría de los grupos. De esta manera, la edad no tiene influencia en los niveles ni tipos de miedo, algo que permanece inalterable desde la etapa anterior (en la adolescencia tampoco había cambios). Lo mismo ocurre con las variables sociodemográficas curso y estatus socioeconómico y cultural: no tienen influencia sobre los niveles de miedo. Por su parte, la titulación que el sujeto se encuentra cursando tiene incidencia en dos factores que forman parte de la variable Miedo (Miedos Médicos y Miedo a los animales y a lo Desconocido). En ambos casos, los niveles menores los demuestra el alumnado de Magisterio (Primaria). La cultura/religión, a diferencia de los casos anteriores, influye exclusivamente en un factor, el Miedo al Sexo. En este caso, resulta significativa la presencia de un ítem (relacionado con el miedo a que Dios castigue) en el que aparecen importantes diferencias entre ambos grupos culturales, haciendo que los musulmanes presenten niveles superiores a los cristianos. Esta realidad, claramente, refleja una situación cultural diferente entre ambos grupos, lo que justifica estas variaciones

Cuadro 8.1.2.1. Conclusiones Específicas Adolescente en respuesta a objetivos marcados

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	RESULTADOS ENCONTRADOS
INTELIGENCIA EMOCIONAL, MIEDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, el sexo, la edad, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los niveles de Miedo que tiene el alumnado variarán en función del sexo, la edad, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La población adolescente refleja niveles medio-bajos de miedo. Por otro lado, el factor que genera más miedo es claramente el miedo a la muerte y el que genera menos miedo son los médicos. El sexo y la cultura influyen en la intensidad, teniendo niveles superiores las chicas y los musulmanes. No existen diferencias visibles en los niveles de miedo por centro, edad ni estatus socioeconómico y cultural. No existen diferencias en los tipos que permanecen constantes en todos los grupos.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado tendrán poca variación en función del centro, la titulación, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	La población adolescente refleja niveles medio-altos de IE. El factor en el que aparecen resultados superiores es en Empatía y el que menos en Autocontrol. Quedan incluidas las Habilidades Sociales, en la que también se registran niveles medio-altos, siendo la subcategoría de Interacción con el sexo opuesto en la que aparecen peores resultados y la Asertividad en la que se reflejan los más altos. La edad, el sexo, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales (nivel de la IE), y en la mayoría de los tipos de IE que se registran entre nuestro alumnado, siendo más altas entre los mayores, las chicas, los cristianos y los niveles más altos. Esto no ocurre para la variable centro.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Rendimiento Académico alcanzados por este alumnado tendrán poca variación en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	La población adolescente refleja niveles medios en esta variable (bien de media). La materia en la que aparecen mejores resultados es en Religión, seguida de Sociales. Lengua Castellana en la que se registran los resultados más bajos y el mayor índice de suspensos. La cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales y en todas las materias, obteniendo los sujetos de religión musulmana y niveles bajos peores resultados. La edad también influye, aunque sin un orden lógico, en las materias, pero no en el total. Esto no ocurre en el caso de las variables sociodemográficas centro y sexo.
	Conocer y analizar qué relación existe entre el Miedo, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado.	Se encontrará interacción entre el Miedo y la Inteligencia Emocional por un lado y la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado.	Existe interacción entre algunas de las variables de estudio. La relación más evidente aparece entre el nivel de IE y el Rendimiento Académico, aumentando la nota a medida que crecen las puntuaciones en IE. Aparecen también entre la IE y el Miedo (mayores en niveles intermedios de miedo), destacando la influencia directa sobre las HHSS, inversamente proporcionales al miedo y entre Miedo y Rendimiento (total y algunas materias) con resultados superiores en puntuaciones intermedias de miedo.

en una muestra (la adulta) en la que se observan tan pocos cambios. La única variable que influye en los totales de miedo es el sexo, que también afecta a todas las categorías (excepto a la de miedo al Sexo). En todos los casos, las mayores puntuaciones se recogen dentro del sexo femenino. Independientemente de esto, destaca la enorme constancia entre los diferentes grupos. Con respecto a la segunda variable, la IE, la muestra de alumnos adultos refleja niveles medio-altos de IE (la opción mayoritaria fue la que correspondía con bastante IE, seguida por la de mucha). Con respecto a las categorías en las que se recogen resultados superiores, aparece el Autoconcepto (identificación de la reacción emocional ajustada (o no) a la situación que se presenta), mientras que las puntuaciones más bajas se registran en la categoría Motivación (empleo de las habilidades emocionales para guiar el desarrollo de la tarea). Para la categoría Habilidades Sociales (que se incluyen dentro de la IE desde el punto de vista teórico), se registran también niveles altos y medio-altos, siendo la subcategoría de Interacción con el sexo opuesto en la que aparecen los resultados más altos, mientras que en la de Asertividad se reflejan los más bajos. La edad, en esta etapa evolutiva (adultos), no influye, algo que indica que en este periodo, las habilidades emocionales, llegan a un desarrollo mayor, manteniéndose más constantes a lo largo del tiempo. Con respecto al curso ocurre exactamente lo mismo: no ejerce influencia ni en los totales ni en ninguna de las categorías que integran la variable (incluidas las HHSS). La titulación, por su lado, sólo influye en un factor (autoconcepto), reflejando GADE los resultados más altos, mientras que el sexo lo hace en dos factores (empatía y autocontrol) y son las mujeres las que tienen niveles más altos. La cultura, por su parte, influye de manera evidente, tanto en los niveles totales (IE total) como en todas y cada una de las categorías que la integran (incluyendo las HHSS). En cada uno de los casos, la muestra de alumnos de cultura cristiana presenta resultados superiores a los pertenecientes a la cultura musulmana. La otra variable que influye en las puntuaciones totales, así como en la mayoría de los factores, es el estatus socio económico y cultural. En todos los casos en los que se recogen diferencias significativas, los niveles más altos se dan en los pertenecientes al estatus más elevado, observándose, de esta forma, que dicha variable es directamente proporcional al estatus socio económico y cultural. En lo referente al Rendimiento Académico, la muestra que se está comentando manifiesta niveles altos y medio-altos en esta variable (la nota media es la más elevada de los distintos grupos, siendo de notable). El área de conocimiento en la que se encuentran los mayores resultados es en Sociología/Creación de empresas, mientras que las notas más

bajas se dan en Educación. La edad no ejerce ninguna influencia en esta variable. Por su parte, el sexo, con dos materias (didáctica y organización) y el curso con una (psicología) sólo ejercen influencia en el caso de áreas específicas. Así, son los alumnos de segundo curso los que obtienen resultados más bajos (que los otros dos), del mismo modo que las mujeres son las que sacan mejores notas (cada uno en las materias en las que se encuentran diferencias significativas). La cultura influye tanto en los totales (Rendimiento General medio) como en las diferentes áreas de conocimiento. De nuevo, se observa que son los musulmanes los que reflejan resultados inferiores en todos los casos. El estatus socio económico y cultural también influye en las puntuaciones totales (nivel de Rendimiento), así como en la mayoría de las materias (tipos de Rendimiento), observándose, de nuevo, un aumento progresivo de las calificaciones entre los niveles más altos. Se finaliza este apartado, comentando la interacción entre las variables de estudio (con la que se da respuesta al último de los objetivos específicos). Comenzando con el miedo, se ve una relación directa con una de las categorías de la IE: las HHSS. De nuevo, se puede contemplar una relación inversamente proporcional entre ambas variables, lo que hace que a medida que aumentan los niveles de miedo, disminuyan las puntuaciones en la categoría de HHSS. Con respecto a la influencia sobre la IE, el miedo solo se relaciona con un único factor (conocimiento de sí mismos). Esta realidad, además, no se puede considerar, puesto que el grupo en el que aparecen los resultados inferiores, al estar integrado por un único individuo, no resulta representativo. Por su parte, tampoco existe relación entre los niveles de IE y los factores de la variable Miedo. La influencia del miedo sobre el rendimiento sólo se ve en una materia (educación), algo que tampoco se puede considerar por la razón mencionada anteriormente. La relación más evidente es la que aparece entre el nivel de IE y el Rendimiento Académico, siendo ambas variables (así como cada una de las áreas de conocimiento que la conforman) directamente proporcionales entre sí. Es decir, a más IE mayor rendimiento académico total y en cada una de las materias.

Todo esto queda reflejado en el cuadro que se presenta en la siguiente página, donde queda resumido todo lo comentado, dándose respuesta a los objetivos formulados.

8.2. Conclusiones Generales

Como síntesis final, se puede decir que la muestra ceutí estudiada (la totalidad del alumnado que participó en esta investigación) declara valores intermedios de miedo

Cuadro 8.1.3.1. Conclusiones Específicas Adulto en respuesta a objetivos marcados

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	RESULTADOS ENCONTRADOS
INTELIGENCIA EMOCIONAL, MIEDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, el sexo, la edad, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los niveles de Miedo que tiene el alumnado variarán en función del sexo, la edad, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La población adulta refleja niveles bajos-muy bajos de miedo. El factor que genera más miedo es relacionado con pensamientos obsesivos y el que genera menos, el miedo a los lugares abiertos. El sexo influye en la intensidad, teniendo niveles superiores las chicas (excepto miedo sexo). La cultura influye sólo en un factor (miedo sexo) siendo más intenso en musulmanes y la titulación en dos. El resto de variables (edad, curso y estatus) no tienen influencia, viéndose una gran constancia en esta etapa.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado tendrán poca variación en función en función del centro, la titulación, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	La población adulta refleja niveles medio-altos y altos de IE. El factor en el que aparecen resultados superiores es en Autoconcepto y el que menos en Motivación. En Habilidades Sociales, se registran niveles medio-altos, siendo la subcategoría de Interacción con el sexo opuesto en la que aparecen mejores resultados y la Asertividad en la que se reflejan los más bajos. La cultura y el estatus influyen en el total y la mayoría de las categorías, teniendo los musulmanes y los niveles bajos menos puntuaciones. La titulación sólo influye en un factor (Autoconcepto) y el sexo en 2 (empatía-autocontrol), teniendo más las chicas y GADE. Esto no ocurre para la variable edad y curso.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Rendimiento Académico alcanzados por este alumnado tendrán poca variación en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	La población adulta refleja niveles medio-altos en esta variable (notable de media). La materia en la que aparecen mejores resultados es en sociología-creación de empresas. Educación en la que se registran los resultados más bajos. La cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales y en la gran mayoría de las materias, obteniendo los sujetos de religión musulmana y niveles bajos peores resultados. La edad no influye, mientras que el sexo (didáctica y organización) y el curso (psicología) solo influyen en materias específicas.
	Conocer y analizar qué relación existe entre el Miedo, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado.	Se encontrará interacción entre el Miedo y la Inteligencia Emocional por un lado y la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado.	Existe relación entre el nivel de IE y el Rendimiento Académico, aumentando la nota al hacerlo las puntuaciones en IE y también entre el Miedo (inversamente proporcional) y las HHSS. El miedo no influye en el rendimiento (sólo en la materia de educación) ni en la IE (sí en conocimiento de sí mismos), puesto que las pocas diferencias significativas se pueden justificar al haber un único sujeto, no representativo, en una de las categorías. Tampoco existe entre la IE sobre los factores que conforman la variable Miedo.

(la opción mayoritaria fue la que correspondía con la opción poco miedo, seguida por la de bastante), aunque algo más cercanos al nivel más bajo (medio-bajos). Por su parte, el factor que genera más miedo es que aparece en las dos primeras etapas y se relaciona con la muerte. Se trata de la categoría donde se dan los niveles más altos de todas las que se han seleccionado (aquellas en las que coincidían al menos dos etapas). Los miedos médicos es en la que se dan los más bajos (de nuevo vuelven a coincidir dos grupos). La edad (que en esta ocasión hace referencia a la etapa evolutiva y, por tanto, a la muestra a la que el sujeto pertenece) ejerce una influencia clara en cuanto a los niveles totales de miedo, así como en todas las categorías que integran a la variable Miedo. A nivel total y en la mayoría de categorías los niveles de miedo son inversamente proporcionales a la edad. De esta manera, la manifestación de esta emoción va descendiendo a medida que discurre el desarrollo evolutivo del sujeto. No obstante existe una excepción, ya que en la categoría de Miedos Médicos, los niveles superiores se dan entre el grupo de mayor edad. El sexo es otra variable que se debe considerar a la hora de hacer referencia al miedo, puesto que también se observa una importante influencia. Así tanto en los totales, como en las diferentes categorías las pertenecientes al sexo femenino evidenciaron niveles más altos. Algo similar ocurre con la cultura. En los totales de miedo y en la mayoría de los factores los pertenecientes al grupo de cultura cristiana occidental reflejan niveles inferiores de esta emoción. Esto no ocurre en determinadas categorías, dentro de las que quedan las que mayores (Miedo a la Muerte) y menores (Miedos Médicos) niveles de miedo generan, en las que no existen diferencias entre grupos culturales, junto con el Miedo al Engaño y la Crítica. El estatus socio económico y cultural también influye en las puntuaciones totales y en la mayoría de los factores. En este sentido, se puede intuir cierto orden (a pesar de la aparente desorganización) encontrándose los mayores niveles de miedo entre los niveles más bajos. En segundo lugar, la población estudiada refleja niveles medio-altos de IE (la opción mayoritaria fue la que correspondía con bastante IE, seguida de poco). Al haber diferencia en los ítems que constituyen cada factor, no se consideraron categorías dentro de la IE (el sistema de puntuación y los ítems que integran cada uno de ellos difiere, lo que no permite unificar dichas categorías, a pesar de que compartan etiquetas y reflejen habilidades emocionales similares). La excepción la tenemos con las Habilidades Sociales, en la que se registra un resultado parecido al referido para la IE total (niveles medio-altos), ocurriendo lo mismo con las subcategorías que la integran. La edad también ejerce una influencia visible en esta categoría, donde se demuestra que a medida que el sujeto transcurre por su desarrollo emocional, va

mejorando este tipo de habilidades. Por tanto, a mayor edad (etapa evolutiva) mayores son las puntuaciones en IE. Lo mismo ocurre en el caso de las HHSS. El sexo también influye en ambos casos, sin embargo, mientras que las mujeres presentan mejores habilidades emocionales (totales de IE), son los varones los que obtienen puntuaciones más altas en la categoría HHSS. La cultura es otra de las variables a considerar, teniendo incidencia tanto en la IE total como en las HHSS. Para esta variable, los niveles más altos (tanto en HHSS como en IE) se dan entre los pertenecientes a la cultura/religión cristiana. Finalmente, el estatus socio económico y cultural influye en las puntuaciones totales de IE y también en las HHSS. De esta manera, si para la primera las puntuaciones más altas se dan entre los sujetos de nivel alto, para las HHSS se dan puntuaciones más altas en los niveles intermedios. Con respecto al Rendimiento Académico, la muestra total refleja niveles medios (la nota media no supera el bien). El área de conocimiento en la que se alcanzan los mejores resultados es en la Materia 5 (su media es de notable), mientras que las peores notas se dan en la Materia 1. La edad (etapa) es una variable a tener en cuenta, ya que dependiendo de la etapa, se encuentran diferencias significativas. A pesar de esto, no tienen un orden lógico (las notas más bajas se dan en el nivel intermedio). El sexo es otra de las variables a tener en cuenta, ya que influye tanto en las puntuaciones totales como en la mayoría de materias. En los casos en los que hay diferencias significativas las puntuaciones más altas se dan entre las mujeres. Para la cultura ocurre lo mismo, siendo los musulmanes los que obtienen puntuaciones totales (media total), así como en cada una de las materias, inferiores a los cristianos. Para el estatus socio económico y cultural también existe influencia, presentando los niveles más altos las calificaciones más elevadas. Se encuentra interacción entre el Miedo y la IE, aumentando la IE a medida que descienden los niveles de miedo. La misma relación y en el mismo sentido se da entre el Miedo y las Habilidades Sociales (inversamente proporcionales). Por su lado, el miedo también influye en los niveles totales, así como en la mayoría de materias, recogándose las puntuaciones más altas entre los que menos niveles de miedo evidencian. Vuelve a ser totalmente clara la relación entre el nivel de IE y el Rendimiento Académico, siendo ambas directamente proporcionales (a más IE mayor es la calificación).

Todo esto queda reflejado el cuadro que se presenta en la siguiente página, que permite una visión rápida y precisa que sintetiza toda la investigación.

Cuadro 8.2.1. Conclusiones Generales en respuesta a objetivos marcados

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	RESULTADOS ENCONTRADOS
INTELIGENCIA EMOCIONAL, MIEDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, el sexo, la edad, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los niveles de Miedo que tiene el alumnado variarán en función del sexo, la edad, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La población ceutí refleja niveles medios de miedo. Por otro lado, el factor que genera más miedo es claramente el miedo a la muerte (que aparece en dos de los tres grupos) y el que menos los miedos médicos. La edad (etapa evolutiva), el sexo, la cultura y el estatus influyen en la intensidad de los miedos, teniendo niveles superiores los menores, las mujeres, los musulmanes y los pertenecientes a estatus bajos, tanto en los totales como en las categorías que conforman la variable.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado tendrán poca variación en función del centro, la titulación, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	La población total refleja niveles medio-altos de IE. Niveles similares (ligeramente superiores) aparecen dentro de la categoría Habilidades Sociales. La edad (etapa evolutiva a la que el sujeto pertenece), el sexo, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales y en las HHSS. Para las primeras, los mayores, las chicas, los cristianos y los niveles más altos alcanzan mejores resultados, mientras que para las HHSS se obtienen en los grupos mayores, varones, cristianos y niveles socio-económicos intermedios.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Rendimiento Académico alcanzados por este alumnado tendrán poca variación en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socio-económico y cultural.	La población total refleja niveles medios en esta variable (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. El sexo, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales y en casi todas las materias, obteniendo las mujeres, los cristianos, y los niveles altos resultados superiores. La edad (etapa) también influye, aunque sin un orden lógico.
	Conocer y analizar qué relación existe entre el Miedo, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado.	Se encontrará interacción entre el Miedo y la Inteligencia Emocional por un lado y la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado.	Existe interacción entre el miedo y la IE, aumentado la segunda a medida que desciende el primero. Exactamente lo mismo ocurre en el caso de las HHSS. Por otro lado, también influye en el rendimiento total y en la mayoría de materias, que aumentan en los niveles menores de miedo. De nuevo, destaca la relación entre el nivel de IE y el Rendimiento Académico, aumentando la nota a medida que crecen las puntuaciones en IE.

8.3. Conclusiones Finales

Tradicionalmente, se tendía a vivir como si todo dependiera de nuestro exterior, de elementos que están fuera de nosotros mismos, llegando incluso a rechazar la importancia de ese mundo interior. Poco a poco, se han llegado a plantear el enorme potencial que existe en el interior de todos nosotros. Esto ha provocado que las personas cada vez se hagan más conscientes de esa “fuerza” interior, volviéndose, de esta manera, más “poderosas”. Dentro de esos elementos internos, los estados emocionales comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor, llegando a integrar una realidad, de la que siempre se había dudado, que tradicionalmente se había rechazado. Este rechazo era (incluso actualmente se mantiene en determinados ámbitos) totalmente negativo, considerando, además, que las emociones pueden actuar como un sistema de comunicación de carácter universal. Es cierto que las emociones complejas (aquellas que intercalan varios estados emocionales sostenidos en un mismo momento) pueden tener un componente cultural que haga que se expresen de manera diferente dependiendo del contexto. Sin embargo, la expresión de las emociones básicas es universal e incondicionadas en el sujeto, con independencia de factores sociales.

De esta forma, van haciéndose un hueco en las más diversas áreas de la vida. Por ejemplo, cada una de las decisiones tomadas, quedan impregnadas de un factor emocional. No se deben obviar las emociones y resulta fundamental en la vida saber reaccionar de manera adecuada ante ellas, saber gestionarlas, puesto que el elemento emocional no puede ser eliminado, es algo con lo que se ha de contar. El adecuado control y dominio de las emociones es algo complejo, algo con lo que no nacemos, sin embargo algo que se puede entrenar. El que aprende a controlar, gestionar e incluso utilizar este componente emocional llega a tener las riendas de esas decisiones, de una manera mucho más profunda que las personas que no llegan a dominarlas.

No considerar este componente resulta algo totalmente contraproducente. Resulta difícil precisar que tanto por ciento del éxito personal, académico y profesional corresponde a campos independientes de las emociones. En cualquier caso, una importante parte del mismo se puede relacionar con esas estrategias emocionales empleadas por aquellos que integran este componente en sus vidas. Con esto no se indica, ni mucho menos, que no lleguen a ser importantes (por ejemplo las capacidades intelectuales, la capacidad racional) y que tengan incidencia en el éxito

en los distintos ámbitos. A pesar de esto, se subraya la importancia del componente emocional, al menos, en el mismo plano de importancia que el resto de aquellos en los que se tienen puestas las miras. Se podría decir que la razón no sirve de mucho sin las emociones. Por eso, lo más adecuado, es intentar conseguir el adecuado equilibrio entre lo racional y lo emocional, compensando ambas capacidades, ya que no resulta “productivo” que haya desarmonía entre ambas.

Una realidad que tradicionalmente se ha venido considerando como un elemento que podía llegar a hacer a las personas más débiles, se convierte en un arma muy importante con la que afrontar de manera exitosa la vida. Se pedía que las personas huyeran de este componente, convirtiéndolas en máquinas, cuando no han de perderse de vista y se debe reconectar con este campo. Existen muchas estrategias para aprender a gestionar estos estados. Estas estrategias se alejan mucho de las técnicas que emplean la mayoría de personas, que intentan negarlas. Estos estados emocionales deben aparecer, pero deben estar en su justa medida. Se puede considerar el estrés (o el miedo). Éste es necesario, ya que un ligero estado de excitación ante esta emoción puede llegar a ser positivo (nos mantiene alerta, somos mucho más conscientes de las cosas que resultan importantes para desarrollar tareas específicas. Sin embargo, tampoco se debe caer en la aparición del mismo de una forma crónica o excesiva. De esta manera, pueden llegar a producir un estado de “secuestro emocional”, haciendo que una emoción totalmente adaptativa (como de hecho es el miedo, con un importante papel en la supervivencia) llegue a hacerse sostenida (algo que se aleja del miedo por definición) y se transforme en un estado patológico. Es lo que ocurre con la ansiedad, el estrés y las fobias, que llegan a impedir el desarrollo, el crecimiento, el avance de la persona, llegando a incidir de manera negativa en el estado de bienestar físico y social de la persona. Cuando una emoción de este tipo “toma el control” puedes llegar a reaccionar de forma menos “inteligente”. Se deben potenciar las emociones positivas, dado que las personas solamente pueden llegar a realizarse, a crecer, a desarrollarse de forma óptima si sus necesidades emocionales se encuentran cubiertas. De lo contrario, siempre tendrán un peso que las hará caminar más lentas. Se han de buscar aquellos entornos que potencien las emociones positivas, al mismo tiempo que se controlan aquellos en los que se repiten las que se pueden considerar negativas.

Todo esto es la Inteligencia Emocional, habilidades que ayudan a controlar las emociones negativas, empleando las que se consideran positivas, lo que garantiza la

mayor y mejor adaptación a un medio constantemente en cambio. Se trata de no negar el componente emocional en los distintos ámbitos de la vida y tener una expresión de las mismas regulada, ajustada, de acuerdo con la situación y el contexto. Este componente emocional debe de ser uno de los elementos desde el que se analicen la vida. La potenciación de este grupo de aptitudes es, ante todo, una estrategia fundamental para afrontar la adaptación a la vida. Sin embargo, la Inteligencia Emocional no es sólo esto. Es mucho más, dado que también se convierten en una de las estrategias que podrían conducir a las personas hacia un cambio a mejor: la mejora personal. No se puede decir “soy como soy”, el cambio es posible, a pesar de que puede ser complejo. Para este cambio, resulta fundamental entrenar las emociones, algo que, en cualquier momento de la vida (a pesar de que resulta importante empezar lo antes posible, incluso antes de que los niños ingresen en el sistema educativo) y en cualquier lugar se puede llegar a conseguir. Como ejemplo de que este cambio puede comenzar con la “educación de las emociones”, se puede comentar el hecho de que llegar a ponernos en el lugar de los demás (se estaría trabajando la empatía personal de cada individuo, totalmente integrada en este campo) puede hacer que mejore evidentemente la manera de relacionarse con los demás (estas relaciones interpersonales harían referencia a las habilidades sociales), transmitiendo emociones de carácter positivo, atrayendo a las personas hacia ellos y desarrollando otros aspectos tan importantes como la solidaridad. Todo ello conduciría un mayor interés en los demás, en sus problemas, así como la ayuda y colaboración para mejorar sus vidas, lo que también puede producir la mejora de la vida personal, al sentirse más realizados. El cambio más importante debe empezar dentro.

Conociendo la enorme importancia y el peso que estas emociones tienen en la vida, resulta difícil entender cómo aún no se ofrece la posibilidad de educar las emociones dentro de la gran mayoría de los Sistemas Educativos (salvo experiencias aisladas en centros contados en los que se ponen en marcha este tipo de experiencias). Esto es más asombroso teniendo en cuenta que estas capacidades se pueden entrenar y que este entrenamiento puede llevar al sujeto al equilibrio físico y psíquico, facilitando la adaptación al entorno.

Estas emociones, al mismo tiempo, no solamente tienen influencia en uno mismo, llegando todo lo afectivo a ser un importante punto a favor para superar todo tipo de obstáculos que pone la vida, sino que ejercen un gran poder sobre las demás

personas. Para el que llega a controlarlas, de manera adecuada, el poder de las emociones puede resultar impresionante, aproximándolo más al estado positivo, poniéndolos en camino a la felicidad. El desarrollo de este conjunto de habilidades resulta muy complicado si no se dispone de posibilidades reales de ejercitarlas, requiriéndose aprender a vivir relacionándose con uno mismo y con los demás. Se aprende lo que se vive, por lo que son necesarias situaciones similares a las reales, evitando todo lo posible el aislamiento en los pensamientos personales, para el ejercicio de las capacidades mencionadas. Todo ello conduce hacia la demanda de la Educación Emocional en los centros, lo que además de favorecer la adecuada gestión de las emociones, permitiendo la canalización de las emociones negativas y el aprovechamiento de las positivas (lo que puede facilitar su desarrollo y el camino hacia un estado de bienestar, libre de ansiedad y frustración) puede mejorar el Rendimiento Académico, así como el éxito profesional de los alumnos que participen de ella. Este tipo de programas debían de quedar integrados en el currículo no ya para reconducir el adecuado desarrollo de la tarea y la mejora del rendimiento, sino ya para hacer a los alumnos y alumnas más competentes, más preparados y con mayores expectativas de éxito y, por encima de todo, para la mejora de su propio bienestar personal y social. La Educación Emocional permitiría el desarrollo de este tipo de habilidades, lo que permitiría la adquisición de formas y estilos de vida más eficaces y exitosos.

La educación debe perseguir, por encima de la transmisión de una serie de conocimientos y habilidades académicas, la formación de personas buenas y equilibradas, tolerantes a las frustraciones que forman parte de la vida y con las herramientas necesarias para afrontar los problemas característicos de la misma. Sin embargo, no es esto lo que se busca, poniéndose el foco en la mera transmisión-reproducción de conocimientos. El cambio que todos esperamos en el Sistema Educativo, pasa por el camino de incluir las emociones en el aprendizaje, de dar el “toque afectivo” a todo lo que forme parte del proceso educativo. De esta manera, la Educación Emocional se convierte en una verdadera propuesta desde la educación para dar una respuesta eficaz a los retos de hoy en día, integrando en el currículo, de manera adecuada, aquellos aspectos sociales y emocionales o, lo que es lo mismo, buscar una intervención educativa para conseguir el desarrollo socio-emocional del alumnado, una intervención educativa en Inteligencia Emocional. Desde esta perspectiva, la Competencia Emocional, formaría parte del proceso educativo en

todos y cada uno de los niveles académicos. El trabajar este campo es fundamental a todas las edades, pero con más razón en los primeros niveles, donde los niños tienen un mayor potencial de aprendizaje. Este cambio, sin embargo, más allá de las importantes variaciones en el plano administrativo, requiere un cambio de “mentalidad” a todos los niveles. En el centro, por supuesto, está el alumnado, sin embargo, el profesorado debe protagonizar este cambio, desde la base, desde su propia formación, lo que debe ser considerado como una enorme motivación, especialmente para aquellos que tienen la vocación de enseñar. Son, en definitiva, los profesores los que tienen que enfrentarse a los retos de una sociedad cambiante, son ellos los que deben tener en cuenta la diversidad presente en el ámbito educativo (considerando las diferentes culturas, capacidades, religiones, lenguas,... que caracterizan el alumnado en la actualidad), pero no pueden obviar las emociones subyacentes en el proceso de aprendizaje. Para adaptar la escuela a las necesidades del alumnado y de la sociedad resulta imprescindible que el profesorado aprenda estrategias que pueda enseñar para poder afrontar los miedos personales, evitando que se vuelvan estados crónicos y deriven en situaciones patológicas como el estrés, la ansiedad o incluso las fobias, eliminando su influencia negativa en el estado físico y psíquico de los alumnos, llegar a conocer e interpretar de manera correcta los estados personales y de los demás, permitiendo conectar, de manera más profunda, con uno mismo y con las personas, tener autocontrol emocional, evitando que las emociones desborden al sujeto y que tomen el control de su personalidad, mejoren sus habilidades de interacción y contacto con los demás, reconduciendo su propio proceso socializador... Esto, además reducirá (incluso evitará) la probabilidad de caer en conductas de riesgo a niños, adolescentes e incluso a adultos, lo que se suma a algo tan importante como la mejora del rendimiento académico y a un evidente aumento en el éxito personal, académico y profesional del alumnado. Se demanda, ni más ni menos, que el desarrollo integral y equilibrado de la personalidad del alumno, sin dejar de lado el componente emocional. Esto último, es uno de los principios de nuestro sistema educativo, sin embargo, no se conseguirá si no se integra, de forma adecuada, el componente emocional, incluso en los mismos contenidos a trabajar por el alumnado.

Las actitudes y pensamientos positivos pueden ser un importante impulso y un facilitador para la consecución de las metas propuestas, del mismo modo que los negativos pueden detener el avance, alejando a las personas de ellas, más aun

teniendo en cuenta que las emociones negativas se asientan profundas en el cerebro. La vida es un proceso de aprendizaje continuo, por lo que se deben cultivar aquellas habilidades para la vida, las habilidades que caracterizan la Inteligencia Emocional. Si se enseña a los niños a interpretar bien las emociones propias y de los demás mejorarán su capacidad de conectar consigo mismo (conseguirán separar las emociones complejas en el conjunto de aquellos estados más básicos que aparecen en cada momento, distinguiéndolas e identificándolas) y de empatizar con los demás, sin perder de vista la razón. Dentro de ella, la emoción y la razón no quedan separadas sino que se integran de manera equilibrada, implicando un mejor uso de todas las capacidades personales.

9. IMPLICACIONES

A través de este apartado se comentan las implicaciones que se desprenden de la información aportada en esta investigación.

- Conocer el comportamiento del alumnado de nuestro contexto: Gracias al estudio realizado hemos podido conocer las características del alumnado de la población educativa de Ceuta. Hemos podido conocer los tipos y niveles de miedo, la medida en la que son capaces de “manejar” sus emociones (IE), así como el rendimiento que presentan. Todo ello se ha hecho contemplando elementos fundamentales como son el sexo, la edad, el centro al que pertenecen y algo muy importante y especialmente interesante en una ciudad multicultural: el comportamiento de estas variables en función del grupo cultural al que el sujeto pertenezca, junto con el estatus socio-económico y cultural que lleva aparejado.
- Profundizar en el conocimiento de la diversidad cultural: Este trabajo, al inscribirse dentro de un contexto multicultural, ha permitido conocer, de primera mano, elementos diferenciales entre dos culturas diferentes, una diversidad mediatizada por numerosos factores, que ofrecen una mayor riqueza a nuestra ciudad.
- Importancia de las emociones: A través de este trabajo se han podido conocer la enorme importancia que tienen las emociones para el desarrollo equilibrado del sujeto, no sólo a nivel afectivo, sino de manera integral. Así pues, el campo que hemos trabajado aparece como un ámbito con un papel fundamental en el desarrollo integral del sujeto. De manera concreta, también se ha de señalar la importante relación entre este ámbito y el educativo. Gracias a este trabajo hemos podido contemplar, de primera mano, cómo un desarrollo emocional equilibrado, junto con las habilidades

necesarias para utilizar dichas emociones (IE) son herramientas importantes a nivel educativo. Trabajar las emociones: Dada la evidente relación entre la IE y el rendimiento del alumnado en las escuelas, resultaría muy adecuado plantear actividades enfocadas en el trabajo de las emociones para el alumnado. A través de ellas se pretenderían mejorar dichas habilidades, algo que resultaría importante para conseguir un desarrollo integral del alumnado. Podemos también partir de estas actividades para confeccionar un programa basado en el trabajo de habilidades emocionales.

- Instrumentos de evaluación: Hemos podido darnos cuenta de la importancia que tiene el emplear un instrumento que nos permita conocer, de manera adecuada, la IE en el alumnado de primaria. En este sentido, la mayoría de ellos están destinados a la población adulta, mientras que los que existen para niños no evalúan los componentes que nos interesaban, por lo que nos vimos en la obligación de adaptar este instrumento.
- Reclamar la Educación Emocional: Uno de los aspectos más destacables de este trabajo ha sido conocer la importancia que tienen las emociones, no ya sólo para el aprendizaje, sino para el desarrollo equilibrado y armonioso del sujeto. Conociendo esta realidad, se subraya la enorme necesidad de introducir este tipo de conocimientos, fundamentalmente prácticos, dentro del currículum, como forma de mejora del rendimiento académico y, por encima de esto, del desarrollo personal equilibrado.

10. LIMITACIONES

A través de este apartado se comentan las limitaciones encontradas en nuestro trabajo.

- Muestra: Consideramos que cada una de las muestras específicas podrían haber sido superiores (especialmente en el ámbito adulto), ya que se intenta reflejar el comportamiento de la población educativa de nuestra ciudad.
- Contexto limitado: Se trata de una investigación realizada en un contexto con unas características muy específicas, como es la ciudad autónoma de Ceuta.
- Instrumentos más adecuados para la evaluación: En este sentido, planteamos la necesidad de encontrar instrumentos que evalúen, de manera más adecuada, las variables que resultan interesantes en esta investigación, especialmente en el caso de la IE, ya que, al no existir instrumentos para la evaluación de esta variable en la

población infantil (adolescente) ha sido necesario un proceso de adaptación que ha disminuido la fiabilidad del cuestionario.

- Tener en cuenta otras variables: Se podrían contemplar, de manera más profunda algunos elementos fundamentales, como es el caso de la multiculturalidad. En este contexto, por sus peculiaridades, podemos estudiar la influencia de la cultura sobre las variables que nos resulten interesante (por ejemplo el estilo de crianza, la manera en la que viven su religión, el idioma empleado en casa,...) de una manera más detallada.
- Limitación en el alumnado: No se ha tenido en cuenta las implicaciones que puede tener el profesorado o la familia sobre estas variables, algo que sería importante en el proceso de desarrollo de las emociones.
- Empleo exclusivo de metodología cuantitativa: Consideramos que en el ámbito de la educación resulta interesante contrastar la información a través de procedimientos de tipo cualitativo.
- Trabajar la multiculturalidad de una manera más profunda: Ofrecemos una pequeña muestra de la influencia que puede tener la cultura/religión dentro del ámbito que nos hemos marcado, sin embargo, esta se puede contemplar de manera mucho más detallada (que patrones de desarrollo afectivo tienen en casa, la manera en la que viven su religión y su influencia en las emociones...).
- Revisión de bibliografía: Sería interesante haber hecho una revisión más profunda dentro de esta temática, así como de aquellas que están íntimamente relacionadas con ella.
- Programa: Resulta importante desarrollar actividades que sirvan para trabajar las emociones en la población educativa de nuestro contexto. Por eso, sería interesante la confección de un programa que integrara este tipo de actividades.
- Contrastar tras aplicación del programa: Resultaría importante hacer un contraste en todos los ámbitos evaluados después de la puesta en marcha de un programa que permitiera trabajar estas habilidades. Esto es algo de lo que carece nuestro trabajo.

11. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio nos ha servido para aportar información dentro de un ámbito del que queda mucho por descubrir. En este sentido, después de la realización de la misma, podemos mencionar algunas de las líneas de investigación que quedarían abiertas en estrecha relación con la misma, considerando también las limitaciones encontradas:

- Introducir variables en relacionadas con la cultura: Sería interesante contemplar cómo la cultura influye en el desarrollo y “manejo” de las emociones de una forma más profunda. Por ejemplo, el estilo de crianza propio de cada grupo cultural y su repercusión en el desarrollo de las emociones, la manera de vivir su religión y su posible repercusión sobre las emociones...
- Replicar este trabajo en un contexto diferente: Contemplar si se pueden sacar las mismas conclusiones o si estas serán diferentes en función de las características de la muestra. Con esto podremos conocer si estas variables se comportan igual en contextos diferentes.
- Confección de un programa educativo para trabajar emociones: Algo especialmente significativo y práctico de esta temática consiste en la confección de un programa que sea efectivo para trabajar estas habilidades (especialmente la IE) por su repercusión en el ámbito educativo.
- Comparativa entre antes y después de la puesta en marcha de un tratamiento: Realización de varias evaluaciones, antes, durante y después de la puesta en marcha de programas destinado a la mejora de diferentes variables, para comprobar si existe mejoría tras la aplicación del mismo.
- Estudios enfocados en profesorado: Contemplar la posible repercusión que puede tener en la formación del alumnado y en el desarrollo de sus emociones dentro del aula el que el profesorado disponga de mecanismos adecuados de conocimiento e interacción con las emociones de sus alumnos y su repercusión en el rendimiento del mismo.
- Estudios enfocados en la familia: Contemplar la posible repercusión que puede tener la familia y la vida afectiva dentro del núcleo familiar en la formación del alumnado y en el desarrollo de sus emociones dentro de este ámbito y su relación con en el rendimiento del mismo.
- Estudios enfocados en alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: Contemplar el comportamiento de las diferentes variables en muestras de alumnado con estas características.
- Estudios cualitativos y mixtos: Estudios que complementen la información cuantitativa con metodología cualitativa.

12. BIBLIOGRAFÍA

- Abdel-Khalek, A. M. (1988). The fear survey schedule III and its correlation with personality in Egyptian samples. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 19, 113–118.
- Aho, A. C. y Erickson, M. T. (1985). Effects of grade, gender and hospitalization on children's medical fears. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 6, 146-153.
- Akutagawa, O. (1956). *A study in construct validity of the psychoanalytic concept of latent anxiety and a test of a projection hypothesis*. Tesis doctoral, Universidad de Pittsburgh. Pittsburgh.
- American Psychological Association. (2002). APA. *Diccionario conciso de Psicología*. México D. F: Manual Moderno.
- American Psychological Association. (2010). APA. *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales IV. Texto Revisado*. (DSM-IV-TR). Barcelona: Elsevier.
- Angelino, H., Dollins, J. y Mech, E. V. (1956). Trends in the fears and worries of school children as related to socio-economic status and age. *The Journal of Genetic Psychology*, 89, 263-276.
- 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.
- Austin, E.J., Evans, P., Golwater, R. y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Averill, J. R., Opton, E., y Lazarus, R. (1969). Cross-cultural studies of psychophysiological responses during stress and emotion. *International Journal of Psychology*, 4, 83-102.
- Ayers, D. y Stone, B. (1999). Extension organization of the future: Linking emotional intelligence and core competencies. *Journal of Extension*, 37(6). Disponible en <http://joe.org/joe/1999december/iw4.html>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840–858.
- Barlow, D.H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. Nueva York: Guilfor Press.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Techical Manual*, Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. (2000). EQI: YV: *Emotional quotient inventory: Youth version*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: the truth about the male and female brain*. New York: Basic Books.
- Bates, H. D. (1971). Factorial structure and MMPI correlates of a fear survey schedule in a clinical population. *Behaviour Research and Therapy*, 9, 355–360.
- Bauer, D. H. (1976). An exploratory of developmental changes in children's fears. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 19, 69-74.
- Beck, A. T. y Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias*. Nueva York; Basic Books.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-62.
- Bernstein, O.A. y Allen, GJ. (1969) Fear survey schedule (II): Normative data an factor analyses based upon a large college sample. *Behaviour Research and Therapy*. 1969, 403-407.
- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. y Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14–18.
- Bindu, P. y Thomas, I. (2006). Gender differences in emotional intelligence. *Psychological Studies*, 51, 261-268.
- Borkovski, J. G. (1990). Self-regulated cognition: interdependence of meta-cognition, attributions, and self-esteem. En B. F. Jones y L. Idol (Eds.): *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (53-92). Hillsdale: Erlbaum.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Custering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-

- On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-367). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R.E., Wheeler, J., y Wright, R. (2001). Competency development in graduate education: A longitudinal perspective. En *Proceedings of the First World Conference on Self-Directed Learning*. Montreal: GIRAT.
- Botella, V.R. (2002). *Elaboración y validación de un cuestionario para evaluar la ansiedad en el ámbito educativo del alumnado de Educación Secundaria*. Tesis doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.
- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity or competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (9), 1-12.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 4, 780–795.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psychothema*, 18, 34-41.
- Braun, P. R. Y Reynolds, O. J. (1969) A factor analysis of a 100-item fear survey inventory. *Behaviour Research and Therapy*, 7, 399-402.
- Bronson, G. W. (1972). Infants reactions to unfamiliar persons and novel objects. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 37, 3, 148.
- Brouzos, A., Misailidi, P. y Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29 (2), 83–99.
- Bueno, J. A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE.
- Burkhardt, K., Loxton, H., y Muris, P. (2003). Fears and fearfulness in South-African children. *Behaviour Change*, 20, 94–102.
- Burnham, J. J. (2005). Fears of children in the United States: a detailed examination of the American Fear Survey Schedule. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 38, 78–91.

- Burnham, J. J. (2007). Children's fears: A pre-9/11 and post -9/11 comparison using the American Fear Survey Schedule for Children (FSSC-AM). *Journal of Counselling and Development*, 85, 461-466.
- Burnham, J.J. y Gullone, E. (1997). The Fear Survey Schedule for Children- II: A psychometric investigation with American data. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 165-173.
- Burnham, J. J., y Hooper, L. M. (2008a). Fears of American children following terrorism. *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress and Coping*, 13, 319-329.
- Burnham, J. J., y Hooper, L. M. (2008b). The influence of war on American youth: implications for the professional school counselor. *Professional School Counselling*, 11, 395-403.
- Burnham, J. J., Hooper, L. M., Edwards, E., Tippey, J., McRaney, A., Morrison, M., et al. (2008). Examining children's fears in the aftermath of Hurricane Katrina. *Journal of Psychological Trauma*, 7, 253-275.
- 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 el 21 de diciembre del 2012 desde <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10447-011-9131-7>.
- Burnham, J. J., y Lomax, R. (2009). Examining ethnicity and fears of children and adolescents in the United States: differences between White, African American, and Hispanic populations. *Journal of Counselling and Development*, 87, 387-393.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2001). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4.
- Cannon, W. B. (1927). The James Lange Theory of Emotions: A critical examinations and an alternative Theory. *American Journal of Psychology*, 34, 106-124.
- Caruso, D.R., y Wolfe, Ch.J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. En J., Ciarrochi, J. Forgas y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Londres: Psychology Press.
- Caruso, D., y Salovey P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga: Algaba.

- Carver, C. S. y White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319–333.
- Chamundeswari, S. (2013). Emotional Intelligence and Academic Achievement among Students at the Higher Secondary Level. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 2, 4, 178-187.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Hynes, K. y Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder? Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition and Emotion*, 19, 133-141.
- Claridge, G. y Davis, C. (2001). What's the use of neuroticism? *Personality and Individual Differences*, 31, 383–400.
- Codier, E., Odell, E. (2014). Measured emotional intelligence ability and grade point average in nursing students. *Nurse Education Today*, 34, 608–612.
- Cohen, J. y Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570.
- Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*, Barcelona: Martínez Roca.
- Corral, P. (2000). Prólogo. En E. Echeburúa (2000), *Transtornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Corno, L. y Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Costa, P. T., Jr., y McCrae, R. R. (1992). *NEO-PI-R professional manual. Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cserjesi, R. (2004). Alcoholism and psychobiological factors of personality: A cross cultural study in Hungary and Belgium. *Poster session presented at the 12th European Conference on Personality*, Groningen, Holanda.

- Csikszentmihalyi M. (1975). Play and intrinsic Rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 3, 41-63.
- Damasio, A. *Descartes' Error: Emotions Reason and the Human Brain*. Nueva York: Crosset-Putnam.
- Davis, T.E., y Ollendick, T.H. (2005). Empirically supported treatments for specific phobia children: Do efficacious treatments address the components of a phobic response? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 12, 144-160.
- Day, A. L. y Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- DeVoe, E. R., Bannon, W. M, y Klein, T. (2006). Post-9/11 help seeking by New York City parents on behalf of highly exposed young children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 167-175.
- De Mariano, R. (1998). Inteligencia Emocional o Determinación Emocional. *Capital Humano*, 116, 22-30.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. y Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238–256.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Diaz, A., y Pickering, A. D. (1993). The relationship between Gray's and Eysenck's personality spaces. *Personality and Individual Differences*, 15, 297–305.
- Dollar, J. y Miller, N. E. (1950). *Personality and Psychotherapy*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Dong, Q., Yang, B. y Ollendick, T.H. (1994). Fears in chinese children and adolescents and their relations to Anxiety and Depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 351-363.
- Dong, Q., Xia, Y., Lin, L., Yang, B. y Ollendick, T.H. (1995). The stability and prediction of Fears in Chinese Children and Adolescents: a one-year follow-up. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 819-831.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., y Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60, 10–17.

- Downey, L. A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K., y Stough, C. (2013). Scholastic success: Fluid intelligence, personality, and emotional intelligence. *Canadian Journal of School Psychology, 29* (1), 40–5.
- Drago, J.M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 65*(9-B), 4811.
- Duarte, C., Hovan, C., Wu, E., Bin, E., Cotel, S y Mandell, D. (2006). Posttraumatic stress in children with first responders in their families. *Journal of Traumatic Stress, 19*, 301-306.
- Duggal, H. S., Berezkin, G., y John, V (2002). PTSD and T.V. viewing of World Trade Center. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*, 494-495.
- Dunn, O. J. y Clark, V. A. (1969). Correlation coefficients measured on the same individuals. *Journal of the American Statistical Association, 64*, 366-377.
- Echebarría, A., y Pinedo, J.A. (1997). Identidad social de género: Su distribución social e influencia en el juicio. *Revista de Psicología Social, 12*, 131-151.
- Echeburúa, E. (1993). *Evaluación y tratamiento psicológico de los trastornos de ansiedad*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Echeburúa, E. (2000). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa, 20*(1), 7-42.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136–157.
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J., y Barrett, P. (1985). A revised version of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences, 6*, 21–29.
- Ekman, P. y Friesen, W. (1975). *Unmasking the face: a guide to recognizing emotions from facial clues*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Endler, N.S. (1973). The person versus the situation a pseudo issue? A response to others. *Journal of Personality, 41*, 287-303.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología, 80*, 59-77.

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer Salovey Caruso. [Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test]*. Madrid: TEA Ediciones.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M y Guil (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 2, 209-228.
- Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2002). Heurístico de anclaje en las decisiones judiciales. *Psicothema*, 14, 1, 39-46.
- Feldman Barrett, L., Lane, R.D., Sechrest, L. y Schwartz, G. E. (2000). Sex Differences in Emotional Awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1027-1035.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Gender differences in Emotional Intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20, 1, 77-89.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified versión of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández, E. y Godoy, C. (2002). *El niño ante el divorcio*. Madrid: Pirámide.
- Finney, S.J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data instrucional equation modelin. En G.R. Hancock y R.O. Mueller (Eds.), *Structural equation modelling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich: Information Age Publishing.
- Freud, S. (1916-1918): *La Angustia*, Madrid: Biblioteca Nueva, Tomo II obras Completas, 353-364.
- 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
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. y Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal effects of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 228–245.
- García-Fernández, J.M. (1997). *Validación de tres formas del Inventario de Miedos Escolares*. Tesis doctoral inédita. Murcia: Universidad de Murcia.
- García-Fernández, J.M. (2001). *Inventario de Ansiedad Escolar para Alumnos de Educación Secundaria*. Documento policopiado. Universidad de Alicante.

- 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*, 23,2, 301-307.
- García-Fernández, M. Giménez, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 3, (6), 43-52. Extraído el 26 de noviembre de 2012 desde <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- García-López, L.J., Piqueras, J.A., Díaz-Castela, M.M., e Inglés, C.J. (2008). Trastorno de ansiedad social en la infancia y adolescencia: estado actual, avances recientes y líneas futuras. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 16, 501-534.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1).
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). La evaluación de la actitud ante el aprendizaje de estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. *Revista Electrónica Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 238-258.
- Garrido, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Madrid: Síntesis.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28, 2, 567-575.
- Geer, J. H. (1965). The development of a scale to measure fear. *Behaviour Research and Therapy*, 3, 45-53.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M., Núñez, I. y Guil, A. (2005). *Women emotional socialization program. Abstract Book of 64 th Annual Convention of the International Council of Psychologists*. Kos (Grecia).
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar*. Madrid: INCIE.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., y Hall, N (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. En R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An Internacional Handbook* (pp. 233-253). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss, and D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, S. (2005). *Miedos infantiles y estilos de educación: Diferencia y similitudes entre España y Costa Rica*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada. Granada.
- Gray, J. A. (1970). The psychophysiological basis of introversion-extraversion. *Behaviour Research and Therapy*, 8, 249–266.
- Gray, J. (1971). *La psicología del miedo*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Gray, J. (1981). *The Psychology of Fear and Stress*. Nueva York: McGraw Hill.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septohippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Gray, J. A. y McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septohippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Grewal, D., y Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Grossberg, J. M., y Wilson, H. K. (1965). A correlational comparison of the Wolpe-Lang Fear Survey Schedule and Taylor manifest Anxiety Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 3, 125–128.
- Gullone, E. (1996). Developmental Psychopathology and normal fear. *Behaviour Change*, 13, 143-155.
- Gullone, E. y King, N.J. (1992). Psychometric evaluation of a revised fear survey schedule for children and adolescent. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 987-998.
- Gullone, E. y King, N.J. (1993). The fears of youth in the 1990s: Contemporary normative data. *The Journal of Genetic Psychology*, 154, 137-153.

- Gullone, E. y King, N.J. (1997). Three-year follow-up of normal fear in children and adolescents aged 7 to 18 years. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 97-111.
- Gullone, E., King, N.J. y Ollendick, T. H. (2000). The development and psychometric evaluation of the Fear Experiences Questionnaire: an attempt to disentangle the fear and anxiety constructs. *Clínical Psychology and Psychotherapy*, 7, 61-75.
- Gur, R.C., Gunning-Dixon, F., Bilker, W., y Gur, R.E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex*, 12, 998-103.
- Hagopian, L. P., y Ollendick, T. H. (1996). Behavioral inhibition and anxiety sensitivity: A reanalysis. *Personality and Individual Differences*, 21, 247–252.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., y Black, W.C. (2008). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Hall, J. A. y Mast, M. S. (2008). Are women always more interpersonally sensitive than men? Impact of goals and content domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 144-155.
- Hannah, F., Storm, T., y Caird, W. K. (1965). Sex differences and relationships among neuroticism, extraversion, and expressed fears. *Perceptual and Motor Skills*, 20, 1214–1216.
- Harper, M.G. y Jones-Schenk, J. (2012). The emotional intelligence profile of successful staff nurses. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 43 (8), 354–362.
- Hatch, T. (1990). *Social intelligence in young children*. Paper delivered at the annual meeting of the American Psychological Association.
- Hebb, D.O. (1946). Emotion in man and animal: An analysis of the intuitive processes of recognition. *Psychological Review*, 53, 88-106.
- Hendlund, J. y Sternberg, R.J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 136-168). San Francisco: Jorsey-Bass.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ªed., pp. 357-359). Ceuta, España: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.

- Herrera Clavero, F., Ramírez M.I., Roa, J.M. y Herrera Ramírez, M.I. (2006). *Programa de Desarrollo Personal*. Madrid: Pirámide.
- 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.
- Hersen, M. (1971). Fear scale norms for an in-patient population. *Journal of Clinical Psychology*, 27, 375–378.
- Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cut off criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hudson, J.L. (2005). Mechanisms of change in cognitive behavioral therapy for anxious youth. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 12, 161-165.
- Hüther, G. (2012). *Biología del Miedo: El estrés y los sentimientos*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Jhonson, S. B. y Melamed, B. G. (1987). The assesment and treatment of children's fears. *Advances in child psychology*, 2, 107-139.
- Jones-Schenk, J. y Harper, M. G. (2014). Emotional intelligence: An admission criterion alternative to cumulative grade point averages for prelicensure students. *Nurse Education Today*, 34, 413–420.
- Katyal, S. (2013). Emotional intelligence and academic achievement of ninth graders: A comparative study of boys and girls. *Indian Journal of Health and Welbeing*, 4 (1)171-174.
- Keltner, D. y Haidt, J. (2001). Social functions of emotions. En T. J. Mayne y G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions. Emotions and social behavior* (pp. 192–213). New York: Guilford Press.
- Keppel, G. (1982). *Design and analysis: A researcher's handbook* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kilpatrick, D. G., y McLeod, P. G. (1973). Trait anxiety and fearfulness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 2, 119–122.
- King, N. J., Ollier, K., Iacone, R., Schuster, S., Bays, K., Gullone, E. y Ollendick, T. H. (1989). Child and adolescent fears: An Australian cross-sectional study using the Revised Fear Survey Schedule for Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 775-784.

- Kogan, J. N., y Edelstein, B. A. (2004). Modification and psychometric examination of a self-report measure of fear in older adults. *Anxiety Disorders*, 18, 397–409.
- Kushnir, J., Gothelf, D., Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? *Comprehensive Psychiatry*, 55, 336–341
- Lader, M. H. y Uhde, T W. (2000): *Ansiedad, angustia y fobias*. Barcelona: J&C.
- La Greca, A. M. (1999). The Social Anxiety Scales for Children and Adolescents. *The Behavior Therapist*, 22, 133-136.
- Lahikainen, A., Kirmanen, T., Kraav, I., y Taimalu, M. (2003). Studying fears in young children: two interview methods. *Childhood*, 10, 83–104.
- 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.
- Lang, P.J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J.U.H. Shilen (ed.), *Research in psychotherapy*, vol. 3 (pp. 90-102). Washington: American Psychological Association.
- Lang, P. J., y Lazovik, A. D. (1963). Experimental desensitization of a phobia. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 519–525.
- Lange, C. G. (1885). *Om Sindsbevaegelser*. Kjoebenhavn: Kessinger.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- LeDoux J. (1993). Emotional Memory Systems in the Brain. *Behavior and Brain Research*, 58, 69-79.
- Lerner, J. S., y Keltner, D. (2001). Fear, anger, and risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 146–159.
- Liu, O. L., Rijmen, F., MacCann, C., y Roberts, R. D. (2009). The assessment of time management in middle school students. *Personality and Individual Differences*, 47, 174–179.
- Lozano, L., Lozano, L.M. y Núñez, J.C. (2001). Resumen de estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 203-216.
- Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T. y Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: interrelationships among measures. *Emotion*, 5, 329-342.

- MacCann, C., Fogarty, G., Zeidner, M., y Roberts, R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60–70.
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., y Roberts, R. D. (2009). Coping styles and academic outcomes in middle school, high school, and college. En R. D. Roberts (Cords.), *Symposium on assessment of affect in educational settings*, APA 117th annual convention, Toronto, Canada.
- MacCann, C., y Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence. Theory and data. *Emotion*, 8, 540–551.
- MacCann, C., Wang, L., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2010). Emotional intelligence and the eye of the beholder: Comparing self- and parent-rated situational judgments in adolescents. *Journal of Research in Personality*, 44, 673–676.
- Macfarlane, J. W., Allen, L. y Honzink, M.P. (1954). *A developmental study of the behavior problems of normal children between 21 months and 14 years*. Berkeley: University of California Press.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10 (2), 333-351.
- Manosevitz, M., y Lanyon, R. I. (1965). Fear survey schedule: A normative study. *Psychological Reports*, 17, 699–703.
- Marks, I. M. (1987). The development of normal fears: A review. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 28, 667-697.
- Marks, I. M. (1990a): *Miedos, fobias y rituales 1. Los mecanismos de la ansiedad*. Barcelona: Martínez Roca.
- Marks, I. M. (1990b) *Miedos, fobias y rituales 2. Clínica y tratamientos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Márquez-González, M., Izal, M., Montorio, I. y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20, 616-622.
- Martínez, J. (2010). Relación entre la actitud, el autoconcepto y los valores con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en el marco del espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2, 19. Extraído el 18 de diciembre de 2012 de <http://www.eumed.net/rev/ced/19/jamg.htm>.

- 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.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2007). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective social-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mayer, J. D. y Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: the case for ability scales. *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey Bass.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2000). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, Research version*. Toronto Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (en proceso de impresión). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version (MSCEIT:YV): Item booklet*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- McCathie, H. y Spence, S.H. (1991). What is the Revised Fear Survey Schedule for Children measuring? *Behaviour Research and Therapy*, 29, 495-502.
- McCombs, B. L. y Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-59.
- McIntyre, M. H. y Edwards, C. P. (2009). The early development of gender differences. *Annual Review of Anthropology*, 38, 83-97.

- Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emocional Empathy Scale (BEES)*, Alta Mesa. Monterrey, CA: Mehrabian.
- 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. Recuperado el 18 de mayo de 2010 en <http://reme.uji.es>.
- Méndez, F. X. y Macía, D. (2000). *Miedos y temores en la infancia: Ayuda a los niños a superarlos*. Madrid: Pirámide.
- Méndez, F. X., Olivares, J. y Bermejo, R. M. (2001). Características clínicas y tratamiento de los miedos, fobias y ansiedades específicas. En V. E. Caballo y M. A. Simón (dirs.), *Psicología clínica infantil y del adolescente: Trastornos específicos*. Madrid: Pirámide.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J., e Hidalgo, M.D. (2002). Estrés en las relaciones interpersonales: un estudio descriptivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 8, 25-36.
- Menec, V. H. (1997). Volition and motivation: The effect of distracting learning conditions on students differing in action control and perceived control. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 57 (10-B), 6654.
- Merriam- Webster Incorporated (2012). *Websters International Dictionary*. Extraído el 14 de noviembre de 2012 desde <http://www.merriam-webster.com/>.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Gil Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista electrónica de motivación y emoción*, VII, 16.
- Millán, A., García-Álvarez, D. y D'Aubeterre, M. E. (2014). Efecto de la Inteligencia Emocional y Flujo en el Trabajo Sobre Estresores y Bienestar Psicológico: Análisis de Ruta en Docentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 23, 1, 207-228.
- Miller, L. C., Barret, C. L., Hampe, E. y Noble, H. (1971). Revised anxiety scales for the Louisville Behavior Check List. *Psychological Reports*, 29, 503-511.
- Miloyan, B., Bulley, A., Pachana, N. y Byrne, G. (2014). Social Phobia symptoms across the adult lifespan. *Journal of Affective Disorders*. 168, 86-90.
- Mineka, S. (1986). The frightful complexity of the origins of fear. En J. B. Overmier y F. R. Brush (dirs.), *Affect, conditionin and cognition: Essays on the determinats of behaviour*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Mizes, J. S. y Crawford, J. (1986). Normative values on the Marks and Mathews Fear Questionnaire: A comparison as a function of age and sex. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 8, 253-263.
- Mowrer, O. H. (1939). A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46, 553-565.
- Nolen-Hoeksema, S., y Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 37-47
- Öhman, A. (1986). Face of beast and fear the face: Animal and social phobias as prototypes for evolutionary analyses of emotion. *Psychophysiology*, 23, 123-145.
- Öhman, A. y Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, 108, 483-522.
- Ollendick, T.H. (1983). Reliability and validity of the Revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 685-692.
- Ollendick, T.H., King, N.J. y Frary, R.B. (1989). Fears in children and adolescents: Reliability and generalizability across gender, age and nationality. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 19-26.
- Ollendick, T.H., Yule, W. y Ollier, K. (1991). Fears in British children and their relationship to manifest anxiety and depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 321-331.
- Ollendick, T.H. y King, N. (1994). Fears and their level of interference in adolescents. *Behavior Research and Therapy*, 32, 635-638.
- Orgilés, M., Espada, J.P., Méndez, F.X., y García-Fernández, J.M. (2008). Miedos escolares en hijos de padres divorciados y no divorciados. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 693-703.
- Otero, C., Martín, E., León, B. y Vicente, F. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(12), 275-284.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Monocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.

- Parker, J. D., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Irons Harris, J., Majeski, S. A., Wood, L. M., (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1312–1330.
- Parsons, T. y Bales, R. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. Nueva York: The Free Press.
- Paulhus, D. L., Lysy, D. C. y Yik, M. S. M. (1998). Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy IQ tests? *Journal of Personality Psychology*, 66, 525–554.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration relating to fear, pain, and desire. *Dissertation abstracts international*, 47, 2003.
- Pearce, J. (1995). *Ansiedades y miedos*. Barcelona: Paidós.
- Pelechano, V. (1981). *Miedos infantiles y terapia familiar-natural*, Valencia. Alfaplús.
- Pelechano, V. (1984). *Programas de intervención psicológica en la infancia: miedos*. Valencia: Alfaplús.
- Pelechano, V. (2007). Miedos en adultos: estructura, evolución y correlatos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 278-309.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 400-420.
- Pérez, M. D. (2000). El miedo y sus trastornos en la infancia. *Prevención e Intervención Educativa. Aula*, 12, 123-144.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 9, (22) 1-27. Extraído el 1 de diciembre de 2012 de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf.
- Perkins, A. M., Kemp, S. E. Y y Corr, P. J. (2007). Fear and Anxiety as Separable Emotions: An Investigation of the Revised Reinforcement Sensitivity Theory of Personality. *Emotion*, 7, 2, 252–261.
- Peters, C., Kranzler, J. H. y Rossen, E. (2009). Validity of the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test: Youth version-research edition. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 76-81.

- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.
- Pfefferbaum, B., Nixon, S. J., Krug, R. S., Tivis, R. D. y Moore, V L. (1999). Clinical needs assessment of middle and high school students following the 1995 Oklahoma City bombing. *American Journal of Psychiatry*, 156, 1069-1074.
- Pine, D. S., y Cohen, J. A. (2002). Trauma in children and adolescents: Risk and treatment of psychiatric sequelae. *Biological Psychiatry*, 51, 519-531.
- Ponterotto, J.G., y Ruckdeschel, D.E. (2007). An overview of coefficient alpha and a reliability matrix for estimating adequacy of internal consistency coefficients with psychological research measures. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 997-1014.
- Rachman, S. (1977). The conditioning theory of Fear-Acquisition: A critical examination. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 375-387.
- Reiss, S., Peterson, R. A., Gursky, D. M., y McNally, R. J. (1986). Anxiety sensitivity, anxiety frequency, and the prediction of fearfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 24, 1–8.
- Reynolds, C. R. y Richmond, B. O. (1985). *Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS) manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- 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.
- Roda, R., Avia, M. D. y Morales, F. (1976). *Determinantes del Rendimiento Académico*. Madrid: INCIE.
- Rosário, P., Núñez, J.C., Salgado, A., González-Pienda, J.A., Valle, A., Joly, C., y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20, 563-570.
- 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.
- Ryall, M. R. y Dietiker, K. E. (1979). Reliability and clinical validity of the Children's Fear Survey Schedule. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 10, 303-309.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp.125-154). Washington, DC: APA.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 455-474.
- Sandín, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: Dykinson.
- Sandín, B., Chorot, P., Valiente, R.M. y Santed, M.A. (1998). Frecuencia e intensidad de los miedos en los niños: Datos normativos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 3, 15-25.
- Sandín, B. (1999). *Las fobias específicas*. Madrid: Klinik.
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M.A. y Valiente, R.M. (2002). Análisis factorial confirmatorio del Índice de Sensibilidad a la Ansiedad para Niños. *Psicothema*, 14, 333-339.
- Sandín, B., Chorot, P., Valiente, R.M. y Santed, M.A. (2002). Relación entre la sensibilidad a la ansiedad y el nivel de miedos en niños. *Psicología Conductual*, 10, 107-120.
- Saranson, S., Davidson, K., Lightall, F., Waite, R. y Ruebush, B. (1960). *Anxiety in elementary school children*. New York: Wiley.
- Sassaroli, S. y Lorenzini, R. (2000). *Miedos y fobias: causas, características y terapias*. Barcelona: Paidós.
- Savage, C. R. (2002). The role of emotion in strategic behavior. En L. F. Barrett y P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling* (pp. 211–236). New York: Guilford Press.
- Schaffer, H. R. (1974). Cognitive components of the infant's response to strangeness. En M. Lewis y L. A. Rosenblum, *The Origins of Fear*. Nueva York: Wiley.

- Scherer, M. W., y Nakamura, C. Y. (1968). A fear survey schedule for children (FSS-FC): A factor analytic comparison with manifest anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 6, 173–182.
- Schroeder, H., y Craine, L. (1971). Relationships among measures of fear and anxiety for snake phobics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36, 443.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Schuster, M. A., Stein, B. D., Jaycox, L. H., Collins, R. L., Marshall, G. N. y Elliot, M. N. (2001). A national survey of stress reactions after the September 11, 2001, terrorist attacks. *The New England Journal of Medicine*, 345, 1507-1512.
- Seisdedos, N. (1990). STAIC, *Cuestionario de Autoevaluación*. Madrid. TEA Ediciones.
- Shoda, Y., Mischel, W. y Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and Self-Regulatory Competencies from Preschool Delay of Gratification: Identifying Diagnostic Conditions. *Developmental Psychology*, 26, 6, 978-986.
- Shore, G.N. y Rapport, M.D. (1998). The Fear Survey Schedule for Children- Revised (FSSC-HI): Etnocultural variations in children's fearfulness. *Journal of Anxiety Disorders*, 12, 437-461.
- Silverman, W.K., y Ollendick, T.H. (2005). Evidence-based assessment of anxiety and its disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 380-411.
- Sluis, R. y Boschen, M. (2014). Fear of evaluation in social anxiety: Mediation of attentional bias to human faces. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 45, 475-483.
- Snyder, C. R. (1991). The Wild and the Ways: Development of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 4, 579.
- Spence, J.T., y Helmreich, R.L. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Austin: University of Texas Press.
- Spence, S. H., y McCathie, H. (1993). The stability of fears in children: A two-year prospective study: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 579-585.

- Spielberger, C.D. (1973). *Preliminary manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children.(How I Feel Questionnaire)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., y Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventor*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. E., Vagg, P. R., y Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory: STAI (Form Y2)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D., Edwards, C.D., Lushene, R.E., Montuori, J., y Platzek, A. (1973). *STAIC, State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L, y Lushene, R.E. (1994). *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo* (4ª ed.). Madrid: TEA.
- Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Ediciones Omega.
- Squires, S. K. (2002). Effects of terrorist attacks on students with emotional problems and behavioral disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 23, 91-92.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo Emocional: La Organización de la Vida Emocional en los primeros años*. México D. F.: Oxford University Press.
- Stechler, G. y Latz, E. (1966). Some observations on attention and arousal in the human infant. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 5, 517-525.
- Sternberg, R. (2004). Theory Based University Admissions Testing for a New Millennium. *Educational Psychologist*, 39(3), 185-198.
- Stratton, T.T. y Moore, C.L. (1977). Application of the robust factor concept to the fear survey schedule. *Behaviour Therapy Experience and Psychiatric Problems*, 8, 229-235.
- Stuber, J., Fairbrother, G., Galea, S., Pfefferbaum, B., WilsonGenderson, M., y Vlahov, D. (2002). Determinants of counseling for children in Manhattan after the September 11 attacks. *Psychiatric Services*, 53, 815-822.
- Suinn, R. M. (1969). The relationship between fears and anxiety: A further study. *Behaviour Research and Therapy*, 7, 317-318.
- Taylor, C. B. y Arnow, B. (1988). *The nature and treatment of anxiety disorders*. Nueva York: Free Press.

- Terr, L. C., Bloch, D. A., Michel, B. A., Hong, S., Reinhardt, J. A., y Metayer, S. (1999). Children's symptoms in the wake of Challenger: A field study of distant-traumatic effects and an outline of related conditions. *American Journal of Psychiatry*, 156, 1536-1544.
- Tournon, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Valentine, C. W. (1930). The Innate Bases of Fear. *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 37, 394-420.
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de psicología*, 15, 2, 223-231
- Valiente, R.M., Sandín, B. y Chorot, P. (2002a). *Miedos en la infancia y la adolescencia*. Madrid: UNED.
- Valiente, R.M., Sandín, B. y Chorot, P. (2002b). Miedos comunes en niños y adolescentes: Relación con la sensibilidad a la ansiedad, el rasgo de ansiedad, la afectividad negativa y la depresión. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7, 61-70.
- Valiente, R.M., Sandín, B. y Chorot, P. (2002c). Miedos comunes en niños y adolescentes: Su relación con la sensibilidad a la ansiedad y otras emociones negativas. *Psiquis*, 23, 217-225.
- Valiente, R.M., Sandín, B., Chorot, P. y Tabar, A. (2002). Diferencias sexuales en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: Datos basados en el FSSC-R. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7, 103-113.
- Valiente, R. M., Sandín, B., Chorot, P. y Tabar, A. (2003). Diferencias según la edad en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: Datos basados en el FSSC-R. *Psicothema*, 15, (3), 414-419.
- Valles Arándiga, A. (1991). *El niño con miedos. Como ayudarlo*. Alcoy: Marfil.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: Benacantil.
- Van der Zee, K., Thijs, M., y Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- VV. AA. (2012). *Diccionario Escolar de la Real Academia Española*. Extraído el 18 de noviembre de 2012 desde <http://www.rae.es/rae.html>.

- VV. AA. (2012). *Oxford English Dictionary*. Extraído el 12 de noviembre de 2012 desde <http://www.oed.com>.
- Varela, R., Sanchez-Sosa, J., Biggs, B., y Luis, T. (2008). Anxiety symptoms and fears in Hispanic and European American children: cross-cultural measurement equivalence. *Journal of Psychopathological Behavior Assessment*, 30, 132–145.
- Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64(11-A), 39-78.
- Warwick, J, y Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is . . .? *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.
- Watson, J.B. y Morgan, B. J. (1917). Emotional reactions and Psychological experimentation. *American Journal of Psychology*, 33, 448-457.
- Watson, J. B. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *American Journal of Psychology*, 3, 1-14.
- Watson, J. B. (1930) *Behaviorism*. Chicago, University of Chicago Press.
- Weisinger, H. (1998). *Intelligence at Work*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Weinberger, D.A. (1990). The construct validity of the repressive coping style. En J.L. Singer (Ed.). *Repression and dissociation*. Chicago: Chicago University Press.
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E., y Hammond-Rowley, S. (2009). Measuring emotional intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences*, 47, 316-320.
- Wilson, K. A., y Hayward, C. (2006). Unique contributions of anxiety sensitivity to avoidance: A prospective study in adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 601–609.
- Windingstad, S., McCallum, R. S., Bell, S. M. y Dunn, P. (2011). Measures of Emotional Intelligence and Social Acceptability in Children: A Concurrent Validity Study. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, (2) 107–126. Recuperado el 19 de diciembre desde cjs.sagepub.com at.
- Wolpe J. y Lang P. (1964). A Fear Survey Schedule for use in behavior therapy. *Behavior Research and Therapy*. 2, 27-30.
- Wolpe, J., y Lang, P. J. (1977). *Manual for the fear survey schedule*. San Diego, CA: EdITS.

- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development for a structure interview for assessing student use of self-regulated learning-strategy. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

ANEXO 1

Nº	TIPO DE MIEDO	NADA (0)	POCO (1)	BASTANTE (2)	MUCHO (3)
1	Que me engañen.				
2	Hacer malabares o piruetas en bicicleta.				
3	Estar solo.				
4	Ir en coche o en autobús.				
5	Que otros me critiquen.				
6	Los ratones.				
7	Perder a mis amigos				
8	Estar en lugares cerrados.				
9	Ir al doctor.				
10	Tener malas notas en la escuela.				
11	Que mi país se sea invadido.				
12	La oscuridad.				
13	Una guerra nuclear.				
14	Ir al dentista.				
15	Tomar drogas peligrosas.				
16	Mi clase o salón.				
17	La violencia en la televisión.				
18	Las arañas.				
19	Los asesinos.				
20	Que mis padres me critiquen.				

21	Meterme en una pelea.				
22	Ser secuestrado.				
23	Tener una enfermedad seria.				
24	Conocer a alguien por primera vez.				
25	Al fuego.				
26	Que me operen.				
27	Ir a la escuela.				
28	Que alguien de mi familia esté muriendo.				
29	Cometer errores.				
30	Que mis padres discutan.				
31	Los ciclones.				
32	Mi propia muerte.				
33	Que me atropelle un coche o un camión.				
34	Que me manden con el director				
35	Los fantasmas o cosas fantasmales.				
36	Ser amenazado con un arma.				
37	Los incendios en el campo.				
38	No poder respirar.				
39	Que mi padre/madre me castigue.				
40	Suspender.				
41	La gente borracha.				
42	Las serpientes.				

43	Que mis padres se estén separando o divorciando.				
44	Recibir una descarga eléctrica.				
45	Que alguien de mi familia tenga un accidente.				
46	Perderme en una multitud.				
47	No tener amigos.				
48	Que alguien de mi familia se ponga enfermo.				
49	Ver gente extraña.				
50	Ser castigado por mi madre/padre.				
51	Que un ladrón entre a mi casa.				
52	Tener pesadillas.				
53	Estar solo en casa.				
54	Las ratas.				
55	Ir a un colegio nuevo.				
56	Los terremotos.				
57	Que una enfermera o doctor me pongan una inyección.				
58	Las abejas.				
59	Estar esperando sentado para hacer un examen.				
60	Que me acosen/Sentirme acosado.				

61	Cuando me dan las notas en la escuela.				
62	Los truenos.				
63	Las lagartijas.				
64	Contraer el Sida.				
65	Las casas misteriosas.				
66	Los tigres.				
67	La gente muerta.				
68	Perderme en un lugar extraño.				
69	Las tormentas con truenos.				
70	Los cementerios.				
71	Los perros callejeros.				
72	Ver sangre.				
73	Verme como un tonto.				
74	La gente desconocida.				
75	Volar en un avión.				
76	Caerme de lugares altos.				
77	Tener que ir al hospital.				
78	Los tiburones.				
79	Suspender un examen.				

ANEXO 2

Nº	TIPO DE MIEDO	Nada (0)	Poco (1)	Bastante (2)	Mucho (3)
1	El ruido de la aspiradora				
2	Las heridas abiertas				
3	Estar solo/a				
4	Las voces estridentes				
5	Las personas muertas				
6	Hablar en público				
7	Cruzar la calle				
8	Ver personas que parecen enfermos mentales				
9	Estar en lugares extraños				
10	Caerme				
11	Los automóviles				
12	Que me molesten				
13	Los dentistas				
14	Los truenos				
15	Las sirenas				
16	Fracasar				
17	Entrar en una sala donde hay personas sentadas				
18	Los lugares altos en el campo				
19	Mirar abajo desde edificios altos				
20	Los gusanos				

21	Los seres imaginarios				
22	Que me pongan una inyección				
23	Las personas desconocidas				
24	Los murciélagos				
25	Los viajes en tren				
26	Enfadarme				
27	Las personas con autoridad				
28	Los insectos voladores				
29	Ver cómo le ponen una inyección a otras personas				
30	Los ruidos inesperados				
31	Los viajes en coche				
32	El tiempo nebuloso				
33	La multitud				
34	Los gatos				
35	Ver como una persona atemoriza a otra				
36	Las personas de aspecto malvado				
37	Los pájaros				
38	Ver aguas profundas				
39	Que me observen mientras trabajo				
40	Los animales muertos				
41	Las armas				
42	La suciedad				

43	Los viajes en autobús				
44	Los animales que andan a rastras				
45	Presenciar una pelea				
46	Las personas feas				
47	El fuego				
48	Las personas enfermas				
49	Que me critique				
50	Las formas extrañas				
51	Que otros me toquen				
52	Subir en ascensor				
53	Presenciar operaciones quirúrgicas				
54	Las personas enfadadas				
55	Los ratones y ratas				
56	La sangre humana				
57	La sangre de animales				
58	Despedirme de los amigos				
59	Los lugares cerrados				
60	Pensar que quizá tenga que operarme				
61	Sentirme rechazado/a por otros				
62	Los viajes en avión				
63	Los olores a medicina				
64	Sentirme criticado/a por otros				

65	Las serpientes no venenosas				
66	Los cementerios				
67	Sentirme ignorado/a por los demás				
68	La oscuridad				
69	No sentir a veces latir el corazón				
70	Los hombres desnudos				
71	Las mujeres desnudas				
72	Los relámpagos				
73	Los médicos				
74	Las personas mutiladas o deformes				
75	Cometer errores				
76	Parecer ridículo/a				
77	Perder el control				
78	Desmayarme				
79	Sentir náuseas				
80	Sentirme diferente a los demás				
81	Las arañas inofensivas				
82	Tener responsabilidades				
83	Ver cuchillos y objetos punzantes				
84	Pensar que puedo enfermar mentalmente				
85	Hacer exámenes escritos				
86	Estar con personas del sexo opuesto				

87	Los espacios grandes y abiertos				
88	Los perros				
89	Los microbios				
90	Que me vean desnudo/a				
91	Las drogas				
92	Despedir un olor desagradable				
93	Ser feo/a				
94	Estar excitado sexualmente				
95	Que Dios me castigue				
96	Tener pensamientos homosexuales				
97	Que otros me dominen				
98	La pérdida de seres queridos				
99	Llevar ropa impropia de la situación				
100	Los sacerdotes/Imán				
101	Herir los sentimientos de otra persona				
102	Dejar abierta la puerta de la calle				
103	Los besos				
104	Que me miren por rayos X				
105	Reír o llorar de forma incontrolada				
106	Los enterradores				
107	Dejar el gas abierto				
108	La incapacidad sexual (impotencia o frigidez)				

109	Las puertas o ventanas abiertas				
110	El embarazo				
111	La policía				
112	Los peces				
113	Pensar que pueden abusar sexualmente de mí				
114	Los edificios donde ha muerto alguien				
115	La masturbación				
116	Salir de casa				
117	Los reconocimientos corporales				
118	Los pensamientos de suicidio				
119	Pensar que puedo tener un hijo anormal				
120	Estar solo/a en un teatro con las luces apagadas				
121	El matrimonio				
122	Los insecticidas				
123	Tener que tomar decisiones				

DATOS PERSONALES				
EDAD				
SEXO				
CULTURA/RELIGIÓN				
NIVEL ECONÓMICO	Bajo	Medio-bajo	Medio	Alto
TITULACIÓN/				

ESPECIALIDAD		
	Nombre	Calificación
ASIGNATURA 1		
ASIGNATURA 2		
ASIGNATURA 3		
ASIGNATURA 4		
ASIGNATURA 5		
ASIGNATURA 6		
ASIGNATURA 7		
ASIGNATURA 8		
ASIGNATURA 9		

ANEXO 3

A- Imagina las siguientes situaciones y di qué sentirías en cada caso:

1. Un compañero te baja los pantalones delante de toda la clase.
2. Escuchas, de repente, un fuerte sonido.
3. Estás en el bosque y ves que se acerca un lobo.
4. Te toca la lotería.
5. Un compañero te gasta una broma y el profesor/a te castiga a ti.

B- Señala la emoción que sientes ante estas imágenes:

1.



5.



2.



3.



4.



C- Imagina las siguientes situaciones y di qué sentirías en cada caso:

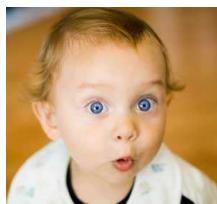
1. María se levantó sintiéndose bastante bien. Se encontraba muy descansada y no tenía ninguna preocupación. ¿Cómo contribuirían estas situaciones a mantener este estado?
2. Mohamed estaba jugando con su compañero. Durante el juego, su compañero inició una pelea, por lo que la profesora los castigó a los dos. Mohamed estaba muy enfadado. ¿Cómo contribuirían estas situaciones para que se sienta mejor?
3. Hunaida fue al cine, a ver una película de miedo. Después de verla, estaba muy asustada y no podía dormir. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que Hunaida se tranquilizara y pudiera dormir?
4. José estaba muy triste. Había perdido su nueva consola portátil. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que se sintiera mejor?

D- Señala la emoción que sienten en cada una de las fotos:

1.



2.



3.



4.



5.



E- Señala la emoción que sienten en cada una de las historias:

1. Meriem fue recompensada por la profesora por haber hecho bien los deberes. ¿Qué crees que sentía Meriem?
2. Yassin se peleó con su amigo, que le había quitado su juguete nuevo. ¿Qué crees que sentía Yassin?
3. Pablo estaba jugando y vio que un perro enorme corría hacia él. ¿Qué crees que sintió?
4. Felipe no esperaba aprobar el examen de matemáticas, pero sacó un 7. ¿Qué crees que sintió?

F- Señala la utilidad de las emociones en los siguientes casos:

1. ¿Qué estado de ánimo es útil cuando estamos preparando una fiesta de cumpleaños?
2. ¿Qué estado de ánimo es útil cuando nos enfrentamos a un peligro?
3. ¿Qué estado de ánimo es útil cuando hacemos un ejercicio difícil?
4. ¿Qué estado de ánimo es útil cuando un compañero se ríe de nosotros?
5. ¿Qué estado de ánimo es útil nos dan una buena noticia que no esperábamos?

G- Responde en cada caso:

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.
2. Me cuesta trabajo telefonar a tiendas, comercios, etc.
3. Cuando algo que me han comprado está roto le digo a la persona que lo descambie.
4. Protesto cuando el profesor contesta una pregunta de un alumno que ha preguntado después.
5. Cuando un amigo me pide algo que yo no quiero dejarle lo paso mal para decirle que NO.
6. A veces me cuesta trabajo pedir algo que le presté a alguien.
7. Si voy a comprar caramelos y el kiosquero se equivoca le digo que me lo cambie.
8. A veces me cuesta trabajo hablar con personas del sexo opuesto.
9. Cuando tengo que decir algo bueno a algún amigo no sé qué decir.
10. Suelo guardarme mi opinión para mí mismo.
11. A veces evito hablar con alguien por decir alguna tontería.
12. Si voy al cine y alguien no me deja escuchar la película me cuesta trabajo pedirle que se calle.
13. Cuando un amigo dice algo con lo que no estoy de acuerdo prefiero no decir lo que pienso.
14. Cuando alguien habla conmigo y tengo prisa me cuesta mucho trabajo cortarle para irme.
15. Hay cosas que no me gusta prestar pero si me las piden las dejo.
16. Si voy a comprar chucherías y me dan mal la vuelta se lo digo al kiosquero.
17. Me cuesta trabajo decir algo bueno a una persona del sexo opuesto.
18. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.
19. Prefiero hacer un trabajo por escrito antes que oralmente.
20. Soy incapaz de pedir descuento cuando compro algo.
21. Cuando un adulto me molesta prefiero callarme a decírselo.
22. Nunca se cuándo cortar a un amigo que habla mucho.
23. Cuando voy al cine con amigos me cuesta mucho decir que prefiero otra película.
24. Si un amigo al que le he prestado algo parece olvidarse de devolvérmelo se lo recuerdo.
25. Me cuesta mucho pedirle a un amigo que me haga un favor.
26. Me da vergüenza hablar con alguien del sexo opuesto.
27. Me da vergüenza cuando alguien del sexo opuesto dice algo bueno de mí.
28. Me cuesta trabajo decir lo que pienso en grupo.
29. Cuando alguien se me cuela en la fila, hago como si no me diera cuenta.
30. Me cuesta trabajo expresar mi enfado ante personas del sexo opuesto.
31. Muchas veces prefiero callarme para evitar problemas con otras personas.
32. A veces no soy capaz de decirle que no a un amigo/a que me pide algo muchas veces.

HOJA DE CONTESTACIÓN

Curso:

Ejercicio A: Señala en cada una de las emociones. Observa el ejemplo.

Ejemplo	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Miedo	X			
Enfado		X		
Alegría	X			
Vergüenza				X

1.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Miedo				
Alegría				
Sorpresa				
Vergüenza				

2.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Alegría				
Miedo				
Enfado				
Sorpresa				

3.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Miedo				
Enfado				
Alegría				
Vergüenza				

4.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Miedo				
Enfado				
Alegría				
Sorpresa				

5.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Miedo				
Alegría				
Sorpresa				
Vergüenza				

Ejercicio B: Señala la emoción (1) para cada una de las fotografías.

1.	2.	3.	4.	5.
Alegría	Sorpresa	Alegría	Alegría	Alegría
Sorpresa	Miedo	Sorpresa	Sorpresa	Sorpresa
Miedo	Alegría	Miedo	Miedo	Miedo
Enfado	Vergüenza	Enfado	Vergüenza	Enfado

Ejercicio C: Señala en cada frase lo que se indica en la pregunta.

1.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Disfrutó el resto del día				
Pensó en las cosas que le iban bien				
Pensó que ese sentimiento no duraría				
Aprovechó el sentimiento para animar a un amigo				

2.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se tomó un descanso para pensar en las cosas buenas de su vida				
Hizo una lista con las cosas buenas de su compañero				
Se sintió mal por haber peleado				
Protestó a la profesora diciéndole que había comenzado su compañero				

3.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Intentó recordar un chiste que le contaron				
Recordó la película				
Aprendió técnicas para relajarse				
Pensó en otras películas de miedo				

4.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Llamó a algunos amigos con los que jugar				
Comió su comida favorita				
Se encerró en su cuarto a llorar				
Se enfadó con su madre				

Ejercicio D: Señala la emoción (1) para cada una de las caras que aparecen en las fotografías.

1.		2.		3.		4.		5.	
Alegría		Sorpresa		Alegría		Alegría		Alegría	
Sorpresa		Miedo		Sorpresa		Sorpresa		Vergüenza	
Miedo		Alegría		Miedo		Miedo		Miedo	
Enfado		Vergüenza		Enfado		Enfado		Enfado	

Ejercicio E: Señala la emoción (1) que crees que sentirían en cada una de las historias.

1.		2.		3.		4.	
Miedo		Sorpresa		Miedo		Alegría	
Sorpresa		Miedo		Sorpresa		Enfado	
Alegría		Alegría		Alegría		Miedo	
Enfado		Enfado		Enfado		Sorpresa	

Ejercicio F: Señala en cada una de las emociones las preguntas. Observa el ejemplo.

Ejemplo	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Miedo	X			
Enfado		X		
Vergüenza				X

3.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tensión				
Miedo				
Enfado				

1.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Enfado				
Miedo				
Alegría				

4.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tensión				
Miedo				
Enfado				

2.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Vergüenza				
Alegría				
Miedo				

5.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tensión				
Miedo				
Enfado				

Ejercicio G: Marca con 1 (no me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría), 2 (no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra), 3 (me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así) o 4 (muy de acuerdo y me sentiría actuaría así en la mayoría de los casos).

Nº	Contestación	Nº	Contestación	Nº	Contestación	Nº	Contestación
1		9		17		25	
2		10		18		26	
3		11		19		27	
4		12		20		28	
5		13		21		29	
6		14		22		30	
7		15		23		31	
8		16		24		32	

ANEXO 4

A- Imagina las siguientes situaciones y di qué sentirías en cada caso:

1. Un chico/a que te gusta se burla de ti.
2. Escuchas, de repente, un fuerte sonido.
3. Estás en el bosque y ves que lentamente se acerca un oso.
4. Ganas un premio económico.
5. Un compañero te gasta una broma y el profesor/a te echa de clase a ti.

B- Señala la emoción que sientes ante estas imágenes:

1.



2.



3.



4.



5.



6.



C- Imagina las siguientes situaciones y di qué sentirías en cada caso:

1. Hunaida se levantó sintiéndose bastante bien. Se encontraba muy descansada y no tenía ninguna preocupación. ¿Cómo contribuirían estas situaciones a mantener este estado?
2. Dani se esforzó mucho en un trabajo por parejas, bastante más que su compañero, que no había hecho prácticamente nada. Sin embargo, la nota de ambos fue la misma. Dani estaba enfadado, ¿cómo contribuirían estas situaciones a que se sienta mejor?
3. Cristóbal fue al cine, a ver una película de miedo. Después de verla, estaba muy asustado y no podía dormir. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que Cristóbal se tranquilizara y pudiera dormir?
4. A José nada le va bien. No hay muchas cosas que le diviertan. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que se sintiera mejor?

D- Señala la emoción que sienten en cada una de las fotos:

1.



2.



3.



4.



5.



E- Señala la emoción que sienten en cada una de las historias:

1. María no preparó demasiado el examen. A pesar de todo aprobó. ¿Qué crees que sentía María?
2. Jorge se peleó con su amigo, que se había burlado de él. ¿Qué crees que sentía Jorge?
3. Pablo observó como un animal enorme corría hacia él. ¿Qué crees que sintió?
4. Yassin contempló cómo su mejor amigo iniciaba una discusión por la que ambos se pelearon. ¿Qué crees que sintió?

F- Señala la utilidad de las emociones en los siguientes casos:

1. ¿Qué estado de ánimo es útil cuando preparamos una fiesta?
2. ¿Qué estado de ánimo es útil cuando estás en peligro?
3. ¿Qué estado de ánimo es útil cuando hacemos un examen?
4. ¿Qué estado de ánimo corresponde cuando alguien del sexo opuesto se burla de ti?
5. ¿Qué estado de ánimo es útil ante una noticia positiva inesperada?

G- Responde en cada caso:

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.
2. Me cuesta trabajo telefonar a tiendas, comercios, etc.
3. Si llego a mi casa y veo que algo que he comprado tiene un defecto vuelvo y lo descambio.
4. Si en un restaurante atienden a alguien que ha llegado después no le digo nada al camarero.
5. Cuando un vendedor insiste en enseñarme algo que no quiero lo paso mal para decirle que NO.
6. A veces me cuesta trabajo pedir algo que le presté a alguien.
7. En un restaurante no me traen la comida como la he pedido y digo que me la preparen de nuevo.
8. A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.
9. Muchas veces, cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir.
10. Suelo guardarme mi opinión para mí mismo.
11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.
12. Si voy al cine y alguien no me deja escuchar la película me cuesta trabajo pedirle que se calle.
13. Cuando un amigo dice algo con lo que no estoy de acuerdo prefiero no decir lo que pienso.
14. Cuando alguien habla conmigo y tengo mucha prisa me cuesta trabajo cortarle para irme.
15. Hay cosas que me disgusta prestar pero si me las piden no sé cómo negarme.
16. Salgo de una tienda y me doy cuenta de que me dan mal el cambio. Entonces regreso y pido el cambio correcto.
17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.
18. Si en una fiesta veo a alguien atractivo tomo la iniciativa y entablo una conversación con él/ella.
19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.
20. Si busco trabajo prefiero escribir cartas a tener que pasar entrevistas personales.
21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento cuando compro algo.
22. Cuando un familiar me molesta prefiero callarme a decírselo.
23. Nunca se cuándo cortar a un amigo que habla mucho.
24. Cuando decido que no me apetece salir con una persona, me cuesta mucho decírselo.
25. Si un amigo al que le he prestado dinero parece olvidarse de devolvérmelo se lo recuerdo.
26. Me cuesta mucho pedirle a un amigo que me haga un favor.
27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita.
28. Me siento violento cuando alguien del sexo opuesto dice que le gusta algo de mi físico.
29. Me cuesta trabajo decir lo que pienso en grupo.
30. Cuando alguien se me cuela en una fila, hago como si no me diera cuenta.
31. Me cuesta trabajo expresar agresividad ante personas del sexo opuesto, aunque tenga motivos.
32. Muchas veces prefiero callarme para evitar problemas con otras personas.

HOJA DE CONTESTACIÓN

Ejercicio A: Señala en cada una de las emociones. Observa el ejemplo.

Ejemplo	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Miedo	X			
Enfado		X		
Alegría	X			
Vergüenza				X

1.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Temor				
Enojo				
Tristeza				
Vergüenza				

2.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Sobresalto				
Temor				
Entusiasmo				
Sorpresa				

3.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Temor				
Entusiasmo				
Sobresalto				
Enfado				

4.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Sobresalto				
Entusiasmo				
Alegría				
Sorpresa				

5.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Euforia				
Sobresalto				
Enfado				
Incredulidad				

Ejercicio B: Señala la emoción (1) para cada una de las fotografías.

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Entusiasmo	Sorpresa	Felicidad	Alegría	Alegría	Felicidad
Sorpresa	Sobresalto	Sobresalto	Tristeza	Sorpresa	Tristeza
Miedo	Felicidad	Miedo	Miedo	Tristeza	Sobresalto
Tristeza	Vergüenza	Tristeza	Vergüenza	Enfado	Enfado

Ejercicio C: Señala en cada frase lo que se indica en la pregunta.

1.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Disfrutó el resto del día				
Pensó en las cosas que le iban bien				
Pensó que ese sentimiento se acabaría pronto				
Aprovechó el sentimiento para animar a un amigo deprimido				

2.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se tomó un descanso para pensar en las cosas buenas de su vida				
Hizo una lista con las cosas buenas de su compañero				
Pensó que no conseguiría nada enfadándose por algo que no dependía de él				
Protestó al profesor diciéndole que su compañero no había trabajado				

3.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Intentó pensar en cosas diferentes				
Se puso a leer historias de terror				
Puso en marcha técnicas de relajación				
Recordó escenas de la película				

4.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Quedó con algunos amigos a los que no veía desde hacía tiempo				
Comenzó a comer mejor, a acostarse antes y a hacer ejercicio				
Decidió estar sólo y no salir de casa				
Se mostró antipático con familiares y amigos				

Ejercicio D: Señala la emoción (1) para cada una de las caras que aparecen en las fotografías.

1.	Entusiasmo		2.	Incredulidad		3.	Felicidad		4.	Angustia		5.	Sorpresa	
	Sorpresa			Tensión			Ánimo			Sorpresa			Timidez	
	Tristeza			Entusiasmo			Pavor			Miedo			Tensión	
	Enojo			Vergüenza			Tristeza			Enfado			Tristeza	

Ejercicio E: Señala la emoción (1) que crees que sentirían en cada una de las historias.

1.	Temor		2.	Asombro		3.	Miedo y Tensión		4.	Sobresalto	
	Sorpresa			Miedo			Temor y Sorpresa			Enojo y Sorpresa	
	Satisfacción			Tensión			Entusiasmo			Entusiasmo	
	Enfado			Enfado			Enfado			Enfado y Miedo	

Ejercicio F: Contesta las preguntas para cada una de las emociones. Observa el ejemplo.

Ejemplo	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Miedo	X			
Enfado		X		
Vergüenza				X

3.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tensión				
Miedo				
Fastidio				

1.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Sorpresa				
Preocupación				
Alegría				

4.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Enfado				
Satisfacción				
Vergüenza				

2.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Frustración				
Alegría				
Miedo				

5.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tensión				
Alegría				
Sorpresa				

Ejercicio G: Marca con 1 (no me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría), 2 (no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra), 3 (me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así) o 4 (muy de acuerdo y me sentiría actuaría así en la mayoría de los casos).

Nº	Contestación	Nº	Contestación	Nº	Contestación	Nº	Contestación
1		9		17		25	
2		10		18		26	
3		11		19		27	
4		12		20		28	
5		13		21		29	
6		14		22		30	
7		15		23		31	
8		16		24		32	

ANEXO 5

A- De qué manera los sentimientos reflejados en cada situación se parecen a las palabras que aparecen en la hoja de contestación:

1. Olvidó visitar a un amigo que estaba grave en el hospital.
2. Se siente contento en un buen día. Le va todo muy bien en el trabajo y la familia.
3. Se siente triste, cerrado y paralizado.
4. Se siente desafiante.
5. Escucha, de repente, un fuerte ruido.

B- Señala la emoción que sientes ante estas imágenes:

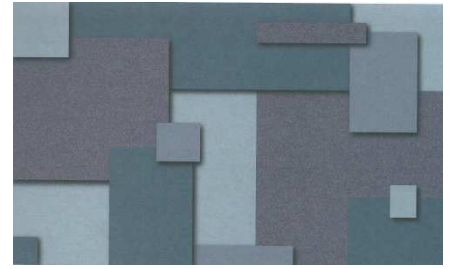
1.



2.



3.



4.



5.



C- Imagina las siguientes situaciones y di qué sienten en cada caso:

1. Hunaida se levantó sintiéndose bastante bien. Se encontraba muy descansada y no tenía ninguna preocupación. ¿Cómo contribuirían estas situaciones a mantener este estado?
2. Dani se esforzó mucho en un proyecto conjunto, bastante más que su compañero, que no había hecho prácticamente nada. Sin embargo, éste recibió más felicitaciones. Dani estaba enfadado, ¿cómo contribuirían estas situaciones a que se sienta mejor?
3. Cristóbal no sabía cuándo vencerían, sus facturas ni si llegarían más. No sabía si tendría dinero para pagarlas. Ahora no puede dormir, ya que está muy preocupado. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a reducir la preocupación de Cristóbal?
4. A José nada le va bien. No hay muchas cosas que le diviertan. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que se sintiera mejor?

D- Señala la emoción que sienten en cada una de las fotos:

1.



2.



3.



4.



E- Señala la emoción que sienten en cada una de las historias:

1. Meriem se sentía cada vez más avergonzada, se sentía despreciable. Más tarde se sintió:
2. Francisco estaba contento cuando pensaba en su vida. Cuanto más pensaba en las cosas buenas que había hecho y la felicidad que había provocado en otros se sintió:
3. Pablo estaba triste por la noticia recibida. Cuando supo que no se lo habían contado de inmediato y de que el problema era peor de lo que pensaba en un principio, sintió:
4. Gloria amaba a Javier. Empezó a verlo como a alguien ideal para ella. Ella lo:
5. Yassin estaba disgustado porque su compañero de trabajo se atribuyó el mérito de su proyecto. Cuando se compañero volvió a hacerlo se sintió:

F- Señala la utilidad de las emociones en los siguientes casos:

1. ¿Qué estado de ánimo es útil cuando estamos preparando adornos para una fiesta?
2. ¿Qué estado de ánimo es útil cuando componemos una marcha militar animada?
3. ¿Qué estado de ánimo es útil cuando preparamos una receta difícil?
4. ¿Qué emoción es útil para un médico que elige un tratamiento para un enfermo grave?
5. ¿Qué estado de ánimo es útil cuando atendemos a una historia que hemos de evaluar?

G- Responde en cada caso:

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.
2. Me cuesta trabajo telefonar a tiendas, comercios, etc.
3. Si llego a mi casa y veo que algo que he comprado tiene un defecto vuelvo y lo descambio.
4. Si en un restaurante atienden a alguien que ha llegado después no le digo nada al camarero.
5. Cuando un vendedor insiste en enseñarme algo que no quiero lo paso mal para decirle que NO.
6. A veces me cuesta trabajo pedir algo que le presté a alguien.
7. En un restaurante no me traen la comida como la he pedido y digo que me la preparen de nuevo.
8. A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.
9. Muchas veces, cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir.
10. Suelo guardarme mi opinión para mí mismo.
11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.
12. Si voy al cine y alguien no me deja escuchar la película me cuesta trabajo pedirle que se calle.
13. Cuando un amigo dice algo con lo que no estoy de acuerdo prefiero no decir lo que pienso.
14. Cuando alguien habla conmigo y tengo mucha prisa me cuesta trabajo cortarle para irme.
15. Hay cosas que me disgusta prestar pero si me las piden no sé cómo negarme.
16. Salgo de una tienda, me doy cuenta de que me dan mal el cambio y pido el cambio correcto.
17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.
18. Si en una fiesta veo a alguien atractivo tomo la iniciativa y entablo una conversación con él/ella.
19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.
20. Si busco trabajo prefiero escribir cartas a tener que pasar entrevistas personales.
21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento cuando compro algo.
22. Cuando un familiar me molesta prefiero callarme a decírselo.
23. Nunca se cuándo cortar a un amigo que habla mucho.
24. Cuando decido que no me apetece salir con una persona, me cuesta mucho decírselo.
25. Si un amigo al que le he prestado dinero parece olvidarse de devolvérmelo se lo recuerdo.
26. Me cuesta mucho pedirle a un amigo que me haga un favor.
27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita.
28. Me siento violento cuando alguien del sexo opuesto dice que le gusta algo de mi físico.
29. Me cuesta trabajo decir lo que pienso en grupo.
30. Cuando alguien se me cuele en una fila, hago como si no me diera cuenta.
31. Me cuesta trabajo expresar agresividad ante personas del sexo opuesto.
32. Muchas veces prefiero callarme para evitar problemas con otras personas.

HOJA DE CONTESTACIÓN

Ejercicio A: Señala en cada una de las emociones. Observa el ejemplo.

Ejemplo	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Miedo	X			
Colorido		X		
Alegria				X

1.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Frio				
Azul				
Dulce				

2.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Cálido				
Púrpura				
Salado				

3.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Oscuro				
Entusiasmo				
Tranquilo				

4.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Afilado				
Frio				
Afligido				

5.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Sobresalto				
Súbito				
Rojo				

Ejercicio B: Señala la emoción (1) para cada una de las fotografías.

1.	
Entusiasmo	
Sorpresa	
Miedo	
Tranquilidad	

2.	
Tristeza	
Entusiasmo	
Soledad	
Sorpresa	

3.	
Miedo	
Euforia	
Sorpresa	
Tristeza	

4.	
Miedo	
Enfado	
Tristeza	
Alegria	

5.	
Alegria	
Sorpresa	
Tristeza	
Vergüenza	

Ejercicio C: Señala en cada frase lo que se indica en la pregunta.

1.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Disfrutó el resto del día				
Pensó en las cosas que le iban bien				
Pensó que ese sentimiento acabaría pronto				
Aprovechó el sentimiento para animar a un amigo deprimido				

2.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se tomó un descanso para pensar en las cosas buenas de su vida				
Hizo una lista con las cosas buenas de su compañero				
Pensó que no conseguiría nada enfadándose por algo que no dependía de él				
Le dijo a todo el mundo que su compañero realizó un trabajo pobre				

3.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Intentó calcular lo que debía y cuando pagarlo				
Llamó a un contable que le enseñara a manejar sus finanzas				
Aprendió técnicas para relajarse				
Decidió buscar un trabajo en el que le pagaran más				

4.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Quedó con algunos amigos a los que no veía desde hacía tiempo				
Comenzó a comer mejor, a acostarse antes y a hacer deporte				
Decidió estar sólo y no salir de casa				
Se mostró antipático con familiares y amigos				

Ejercicio D: Señala la intensidad de la emoción en cada una de las caras que aparecen en las fotografías, siendo 0 nada, 1 poco, 2 bastante y 3 mucho. Sigue el ejemplo:

Ejemplo	1.	2.	3.	4.
Alegría 1	Felicidad	Felicidad	Felicidad	Felicidad
Sorpresa 3	Miedo	Tristeza	Tristeza	Tristeza
Miedo 2	Entusiasmo	Miedo	Entusiasmo	Enfado
Enfado 0	Sorpresa	Sorpresa	Miedo	Miedo

Ejercicio E: Señala la emoción (1) que consideres mejor alternativa en cada una de las historias.

1.	2.	3.	4.	5.
Abrumada	Sorprendido	Enojo y Sorpresa	Respetaba	Disgustado
Deprimida	Aceptado	Enojo y Pesar	Admiraba	Enfadado
Avergonzada	Feliz	Tristeza y expectación	Adoraba	Sobresaltado
Inquieta	Deprimido	Miedo y Aversión	Envidiaba	Deprimido

Ejercicio F: Señala en cada una de las emociones las preguntas. Observa el ejemplo.

Ejemplo	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Miedo	X			
Enfado		X		
Vergüenza				X

3.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tensión				
Pena				
Estado Neutral				

1.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Fastidio				
Aburrimiento				
Alegría				

4.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Entusiasmo				
Estado Neutral				
Angustia				

2.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Enojo				
Entusiasmo				
Frustración				

5.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Felicidad				
Sorpresa				
Tristeza				

Ejercicio G: Marca con 1(no me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría), 2 (no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra), 3 (me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así) o 4 (muy de acuerdo y me sentiría actuaría así en la mayoría de los casos).

Nº	Contestación	Nº	Contestación	Nº	Contestación	Nº	Contestación
1		9		17		25	
2		10		18		26	
3		11		19		27	
4		12		20		28	
5		13		21		29	
6		14		22		30	
7		15		23		31	
8		16		24		32	