

UNIVERSIDAD DE GRANADA



Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Tesis Doctoral

Programa de Doctorado en

Ciencias de la Educación

**INFLUENCIA DE LOS ESTADOS EMOCIONALES CONTRAPUESTOS
Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO:
EL CONTEXTO EDUCATIVO PLURICULTURAL DE CEUTA**

Federico Pulido Acosta

Ceuta, 2018



Tesis Doctoral

INFLUENCIA DE LOS ESTADOS EMOCIONALES CONTRAPUESTOS Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO: 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

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Federico Pulido Acosta
ISBN: 978-84-1306-019-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/53912>



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: **INFLUENCIA DE LOS ESTADOS EMOCIONALES CONTRAPUESTOS Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO: 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, 4 de junio de 2018

**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 lo han hecho de manera totalmente desinteresada. A todos ellos 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.

Índice

	<u>Págs.</u>
1. INTRODUCCIÓN	38
2. PROBLEMÁTICA	40
2.1. Problemas Generales	42
2.2. Problemas Específicos	43
3. MARCO TEÓRICO	44
3.1. Marco conceptual de referencia	44
3.1.1. Estado emocional	44
3.1.2. Ansiedad	51
3.1.3. Felicidad	60
3.1.4. Inteligencia Emocional	64
3.1.5. Rendimiento académico	80
3.2. Revisión bibliográfica de la investigación	83
3.2.1. Ansiedad	83
3.2.2. Felicidad	162
3.2.3. Inteligencia Emocional	214
3.3. Estado actual de la cuestión	233
3.4. Instrumentos de evaluación	257
3.4.1. Instrumentos para la evaluación de la ansiedad	257
3.4.2. Instrumentos para la evaluación de la felicidad	264
3.4.3. Instrumentos para la evaluación de la Inteligencia Emocional	267
4. HIPÓTESIS	273
4.1. Hipótesis Generales	273
4.2. Hipótesis Específicas	274
5. OBJETIVOS	280
5.1. Objetivos Generales	280
5.2. Objetivos Específicos	281
6. MARCO EMPÍRICO	283
6.1. Contexto de Investigación	286
6.2. Muestra	286
6.3. Instrumentos	286
6.4. Diseño de la Investigación	287
6.4.1. No experimental “ex post facto	287

6.4.2. <i>Experimental</i>	290
6.5. Procedimiento.....	297
6.6. Tratamiento Estadístico de los datos.....	299
6.6.1. <i>Investigación no experimental ex post facto</i>	299
6.6.2. <i>Investigación experimental</i>	304
7. RESULTADOS	305
7.1. Muestras.....	305
7.1.1. <i>Muestra Primaria</i>	305
7.1.2. <i>Muestra Secundaria</i>	311
7.1.3. <i>Muestra Universitaria</i>	317
7.1.4. <i>Muestra Total</i>	322
7.1.5. <i>Muestra experimental</i>	329
7.2. Variables de estudio.....	331
7.2.1. <i>Ansiedad</i>	332
7.2.2. <i>Felicidad</i>	333
7.2.3. <i>Inteligencia Emocional</i>	334
7.2.4. <i>Rendimiento Académico</i>	336
7.3. Variables sociodemográficas.....	338
7.3.1. <i>Centro</i>	339
7.3.2. <i>Titulación</i>	339
7.3.3. <i>Curso</i>	339
7.3.4. <i>Edad</i>	339
7.3.5. <i>Género</i>	339
7.3.6. <i>Cultura/Religión</i>	339
7.3.7. <i>Estatus socioeconómico y cultural</i>	339
7.4. Instrumentos de recogida de datos.....	339
7.4.1. <i>Evaluación de la Ansiedad</i>	340
7.4.1.1. <i>Primaria</i>	340
7.4.1.2. <i>Secundaria</i>	344
7.4.1.3. <i>Universitaria</i>	347
7.4.2. <i>Evaluación de la Felicidad</i>	351
7.4.2.1. <i>Primaria</i>	351
7.4.2.2. <i>Secundaria</i>	335
7.4.2.3. <i>Universitaria</i>	359
7.4.3. <i>Evaluación de la Inteligencia Emocional</i>	362

7.4.3.1. Primaria.....	362
7.4.3.2. Secundaria.....	370
7.4.3.3. Universitaria.....	378
7.5. Investigación no experimental	385
7.5.1. Descriptivo General Primaria.....	385
7.5.2. Descriptivos Específicos Primaria.....	406
7.5.2.1. Centro.....	406
7.5.2.2. Curso/Edad.....	412
7.5.2.3. Género	421
7.5.2.4. Cultura/Religión.....	426
7.5.2.5. Estatus	432
7.5.3. Predicciones Primaria.....	440
7.5.4. Análisis de la varianza Primaria	465
7.5.4.1. Centro.....	465
7.5.4.2. Curso/Edad.....	477
7.5.4.3. Género.....	488
7.5.4.4. Cultura/Religión.....	495
7.5.4.5. Estatus	503
7.5.4.6. Ansiedad	512
7.5.4.7. Felicidad.....	520
7.5.4.8. Inteligencia Emocional	527
7.5.5. Descriptivo General Secundaria.....	533
7.5.6. Descriptivos Específicos Secundaria.....	553
7.5.6.1. Centro.....	553
7.5.6.2. Curso	560
7.5.6.3. Edad	571
7.5.6.4. Género.....	583
7.5.6.5. Cultura/Religión.....	587
7.5.6.6. Estatus	593
7.5.7. Predicciones Secundaria.....	600
7.5.8. Análisis de la varianza Secundaria	627
7.5.8.1. Centro.....	627
7.5.8.2. Curso	638
7.5.8.3. Edad	651
7.5.8.4. Género.....	664

7.5.8.5. Cultura/Religión.....	671
7.5.8.6. Estatus	678
7.5.8.7. Ansiedad	687
7.5.8.8. Felicidad.....	693
7.5.8.9. Inteligencia Emocional	700
7.5.9. Descriptivo General Universidad.....	705
7.5.10. Descriptivos Específicos Universidad.....	724
7.5.10.1. Titulación	724
7.5.10.2. Curso	731
7.5.10.3. Edad	736
7.5.10.4. Género.....	740
7.5.10.5. Cultura/Religión.....	744
7.5.10.6. Estatus	748
7.5.11. Predicciones Universidad	753
7.5.12. Análisis de la varianza Universidad	776
7.5.12.1. Titulación	776
7.5.12.2. Curso	786
7.5.12.3. Edad	794
7.5.12.4. Género.....	801
7.5.12.5. Cultura/Religión.....	807
7.5.12.6. Estatus	814
7.5.12.7. Ansiedad	821
7.5.12.8. Felicidad.....	828
7.5.12.9. Inteligencia Emocional	835
7.5.13. Descriptivo General Total.....	840
7.5.14. Descriptivos Específicos Total.....	857
7.5.14.1. Etapa	857
7.5.14.2. Género.....	863
7.5.14.3. Cultura/Religión.....	867
7.5.14.4. Estatus	872
7.5.15. Predicciones Total.....	877
7.5.16. Análisis de la varianza Total	901
7.5.16.1. Etapa	901
7.5.16.2. Género.....	910
7.5.16.3. Cultura/Religión.....	917

7.5.16.4. Estatus	923
7.5.16.5. Ansiedad	932
7.5.16.6. Felicidad.....	939
7.5.16.7. Inteligencia Emocional	946
7.6. Investigación experimental	952
<i>7.6.1. Análisis de la varianza experimental.....</i>	<i>952</i>
7.6.1.1. Morado: Grupo control	952
7.6.1.2. Dorado: grupo experimental	956
7.6.1.3. Centro (grupo experimental-grupo control).....	961
8. CONCLUSIONES.....	976
8.1. Conclusiones Específicas no experimental.....	976
<i>8.1.1. Primaria.....</i>	<i>976</i>
<i>8.1.2. Secundaria.....</i>	<i>980</i>
<i>8.1.3. Universidad.....</i>	<i>984</i>
8.2. Conclusiones Generales no experimental	987
8.3. Conclusiones Generales experimental.....	992
9. IMPLICACIONES	996
10. LIMITACIONES	997
11. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN	998
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	999
13. ANEXOS.....	1035

Índice de cuadros

	<u>Págs.</u>
Cuadro 3.1.2.1. Delimitación conceptual de miedo en Pulido (2015)	56
Cuadro 3.1.4.1. Componentes de Inteligencia Emocional en Pulido (2015) b	75
Cuadro 5.1. Relación entre problemáticas, hipótesis y objetivos	284
Cuadro 7.4.1.1.1. Matriz de factores STAIC Primaria	341
Cuadro 7.4.1.2.1. Matriz de factores STAIC Secundaria	345
Cuadro 7.4.1.3.1. Matriz de factores STAI Universidad	349
Cuadro 7.4.2.1.2. Matriz de factores Felicidad Primaria	353
Cuadro 7.4.2.2.1. Matriz de factores Felicidad Secundaria	356
Cuadro 7.4.2.3.1. Matriz de factores Felicidad Universidad	360
Cuadro 7.4.3.1.1. Matriz de factores IE Primaria	364
Cuadro 7.4.3.1.2. Matriz de factores HHSS Primaria	368
Cuadro 7.4.3.2.1. Matriz de factores IE Secundaria	372
Cuadro 7.4.3.2.2. Matriz de factores HHSS Secundaria	376
Cuadro 7.4.3.3.1. Matriz de factores IE Universidad	379
Cuadro 7.4.3.3.2. Matriz de factores HHSS Universidad	383
Cuadro 7.5.1.1. 10 ítems con las medias más elevadas Primaria	391
Cuadro 7.5.1.2. 10 ítems con la media más elevada de Felicidad Primaria	395
Cuadro 7.5.2.2.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por curso Primaria	415
Cuadro 7.5.2.2.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por curso Primaria	418
Cuadro 7.5.2.2.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por género Primaria	423
Cuadro 7.5.2.2.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por género Primaria	424
Cuadro 7.5.2.4.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por cultura Primaria	428
Cuadro 7.5.2.4.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por cultura Primaria	429
Cuadro 7.5.2.5.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por estatus Primaria	434
Cuadro 7.5.2.5.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por estatus Primaria	436
Cuadro 7.5.5.1. 10 ítems con las medias más elevadas Secundaria	537
Cuadro 7.5.5.2. 10 ítems con la media más elevada de Felicidad Secundaria	542
Cuadro 7.5.6.2.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por curso Secundaria	563
Cuadro 7.5.6.2.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por curso Secundaria	566
Cuadro 7.5.6.3.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por edad Secundaria	574
Cuadro 7.5.6.3.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por edad Secundaria	577
Cuadro 7.5.6.4.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por género Secundaria	584
Cuadro 7.5.6.4.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por género Secundaria	585

Cuadro 7.5.6.5.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por cultura	
Secundaria	588
Cuadro 7.5.6.5.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por cultura	
Secundaria	589
Cuadro 7.5.6.6.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por estatus	
Secundaria	594
Cuadro 7.5.6.6.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por estatus	
Secundaria	596
Cuadro 7.5.9.1. 10 ítems con las medias más elevadas Universidad	709
Cuadro 7.5.9.2. 10 ítems con la media más elevada de Felicidad Universidad	713
Cuadro 7.5.10.1.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por titulación	
Universidad.....	726
Cuadro 7.5.10.1.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por titulación	
Universidad.....	727
Cuadro 7.5.10.2.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por curso	
Universidad.....	732
Cuadro 7.5.10.2.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por curso	
Universidad.....	733
Cuadro 7.5.10.3.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por edad	
Universidad.....	737
Cuadro 7.5.10.3.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por edad	
Universidad.....	738
Cuadro 7.5.10.4.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por género	
Universidad.....	741
Cuadro 7.5.10.4.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por género	
Universidad.....	742
Cuadro 7.5.10.5.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por cultura	
Universidad.....	746
Cuadro 7.5.10.5.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por cultura	
Universidad.....	746
Cuadro 7.5.10.6.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por estatus	
Universidad.....	749
Cuadro 7.5.10.6.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por estatus	
Universidad.....	751
Cuadro 8.1.1.1. Resultados para cada objetivo marcado en Primaria	979
Cuadro 8.1.2.1. Resultados para cada objetivo marcado en Secundaria.....	983
Cuadro 8.1.3.1. Resultados para cada objetivo marcado en Universidad	989
Cuadro 8.2.1. Resultados para cada objetivo en General	993
Cuadro 8.3.1. Resultados para cada objetivo marcado en Objetivo 2	995

Índice de gráficos

	<u>Págs.</u>
Gráfico 3.1.1.1. Cadena de sucesos en Pulido (2015) a	45
Gráfico 3.1.1.2. Emoción en Pulido (2015) b	47
Gráfico 3.1.1.3. La rueda de las emociones en Plutchik (1980)	48
Gráfico 3.1.1.4. Estructuras anatómicas en la emoción en Pulido (2015)c	50
Gráfico 3.1.4.1. Inteligencia Emocional en Pulido (2015) d	70
Gráfico 7.1.1.1. Distribución de la muestra Primaria por Centro	307
Gráfico 7.1.1.2. Distribución de la muestra Primaria por Curso	308
Gráfico 7.1.1.3. Distribución de la muestra Primaria por Edad	308
Gráfico 7.1.1.4. Distribución de la muestra Primaria por Género.....	309
Gráfico 7.1.1.5. Distribución de la muestra Primaria por Cultura/Religión.....	310
Gráfico 7.1.1.6. Distribución de la muestra Primaria por Estatus.....	311
Gráfico 7.1.2.1. Distribución de la muestra Secundaria por Centro.....	313
Gráfico 7.1.2.2. Distribución de la muestra Secundaria por Curso	314
Gráfico 7.1.2.3. Distribución de la muestra Secundaria por Edad	315
Gráfico 7.1.2.4. Distribución de la muestra Secundaria por Género	316
Gráfico 7.1.2.5. Distribución de la muestra Secundaria por Cultura/Religión.....	317
Gráfico 7.1.2.6. Distribución de la muestra Secundaria por Estatus	317
Gráfico 7.1.3.1. Distribución de la muestra Universitaria por Titulación	318
Gráfico 7.1.3.2. Distribución de la muestra Universitaria por Curso	319
Gráfico 7.1.3.3. Distribución de la muestra Universitaria por Edad	320
Gráfico 7.1.3.4. Distribución de la muestra Universitaria por Género.....	321
Gráfico 7.1.3.5. Distribución de la muestra Universitaria por Cultura/Religión.....	322
Gráfico 7.1.3.6. Distribución de la muestra Universitaria por Estatus.....	322
Gráfico 7.1.4.1. Distribución de la muestra Total por Etapa	323
Gráfico 7.1.4.2. Distribución de la muestra Total por Centro.....	325
Gráfico 7.1.4.3. Distribución de la muestra Total por Edad.....	326
Gráfico 7.1.4.4. Distribución de la muestra Total por Género	327
Gráfico 7.1.4.5. Distribución de la muestra Total por Cultura/Religión	328
Gráfico 7.1.4.6. Distribución de la muestra Total por Estatus	329
Gráfico 7.1.5.1. Distribución de la muestra Objetivo 2 por Centro	330
Gráfico 7.1.5.2. Distribución de la muestra Objetivo 2 por pretest	330
Gráfico 7.1.5.3. Distribución de la muestra Objetivo 2 por postest	331
Gráfico 7.1.5.4. Distribución de la muestra Objetivo 2 por pretest-postest	331
Gráfico 7.5.1.1. Ansiedad Total Primaria	386
Gráfico 7.5.1.2. Emociones negativas	387
Gráfico 7.5.1.3. Preocupaciones y dificultades Primaria	387
Gráfico 7.5.1.4. Estados emocionales positivos Primaria.....	388
Gráfico 7.5.1.5. Sensaciones de ansiedad Primaria	388
Gráfico 7.5.1.6. Estados emocionales negativos Primaria.....	389

Gráfico 7.5.1.7. Estados emocionales contrapuestos Primaria	389
Gráfico 7.5.1.8. Felicidad Total Primaria.....	391
Gráfico 7.5.1.9. Condiciones de vida negativas Primaria	392
Gráfico 7.5.1.10. Satisfacción con la vida Primaria.....	392
Gráfico 7.5.1.11. Condiciones de vida positivas Primaria.....	393
Gráfico 7.5.1.12. Cambios en la vida Primaria	393
Gráfico 7.5.1.13. No cambios en la vida Primaria	394
Gráfico 7.5.1.14. Preocupaciones en la vida Primaria.....	394
Gráfico 7.5.1.15. IE Total Primaria	396
Gráfico 7.5.1.16. Motivación Primaria	396
Gráfico 7.5.1.17. Conocimiento de sí mismos Primaria	397
Gráfico 7.5.1.18. Autoconcepto Primaria	397
Gráfico 7.5.1.19. Autocontrol Primaria.....	398
Gráfico 7.5.1.20. Empatía Primaria.....	398
Gráfico 7.5.1.21. HHSS Primaria.....	399
Gráfico 7.5.1.22. Interacción con personas del Sexo opuesto Primaria	400
Gráfico 7.5.1.23. Peticiones Primaria	400
Gráfico 7.5.1.24. Asertividad Primaria	401
Gráfico 7.5.1.25. Disconformidad Primaria	401
Gráfico 7.5.1.26. Opiniones Primaria	402
Gráfico 7.5.1.27. Media Rendimiento Primaria.....	403
Gráfico 7.5.1.28. Lengua Castellana Primaria.....	403
Gráfico 7.5.1.29. Matemáticas Primaria	404
Gráfico 7.5.1.30. Sociales Primaria.....	404
Gráfico 7.5.1.31. Inglés Primaria	405
Gráfico 7.5.1.32. Naturales Primaria.....	405
Gráfico 7.5.1.33. Religión Primaria	406
Gráfico 7.5.5.1. Ansiedad Total Secundaria.....	533
Gráfico 7.5.5.2. Estados emocionales positivos Secundaria	534
Gráfico 7.5.5.3. Preocupaciones y dificultades Secundaria	534
Gráfico 7.5.5.4. Estados emocionales negativos Secundaria.....	535
Gráfico 7.5.5.5. Rasgos emocionales negativos Secundaria	535
Gráfico 7.5.5.6. Manifestaciones de ansiedad Secundaria	536
Gráfico 7.5.5.7. Miedo.....	536
Gráfico 7.5.5.8. Felicidad Total Secundaria.....	538
Gráfico 7.5.5.9. Satisfacción con la vida Secundaria	539
Gráfico 7.5.5.10. Condiciones de vida negativas Secundaria.....	539
Gráfico 7.5.5.11. Cambios en la vida Secundaria	540
Gráfico 7.5.5.12. Condiciones de vida positivas Secundaria.....	540
Gráfico 7.5.5.13. No cambios en la vida Secundaria	541
Gráfico 7.5.5.14. Instituto Secundaria	541
Gráfico 7.5.5.15. IE Total Secundaria	543

Gráfico 7.5.5.16. Empatía Secundaria	543
Gráfico 7.5.5.17. Autoconcepto Secundaria	544
Gráfico 7.5.5.18. Autocontrol Secundaria	544
Gráfico 7.5.5.19. Motivación Secundaria	545
Gráfico 7.5.5.20. Conocimiento de sí mismos Secundaria.....	545
Gráfico 7.5.5.21. HHSS Secundaria	546
Gráfico 7.5.5.22. Opiniones Secundaria	546
Gráfico 7.5.5.23. Disconformidad Secundaria	547
Gráfico 7.5.5.24. Asertividad Secundaria.....	547
Gráfico 7.5.5.25. Enfado Secundaria	548
Gráfico 7.5.5.26. Peticiones Secundaria.....	548
Gráfico 7.5.5.27. Media Rendimiento Secundaria	549
Gráfico 7.5.5.28. Lengua Castellana Secundaria	550
Gráfico 7.5.5.29. Matemáticas Secundaria.....	550
Gráfico 7.5.5.30. Sociales Secundaria	551
Gráfico 7.5.5.31. Inglés Secundaria	551
Gráfico 7.5.5.32. Naturales Secundaria	552
Gráfico 7.5.5.33. Religión Secundaria	552
Gráfico 7.5.9.1. Ansiedad Total Universidad	705
Gráfico 7.5.9.2. Rasgos emocionales positivos	706
Gráfico 7.5.9.3. Preocupaciones y dificultades Universidad	706
Gráfico 7.5.9.4. Estados emocionales negativos Universidad	707
Gráfico 7.5.9.5. Estados emocionales positivos Universidad	707
Gráfico 7.5.9.6. Rasgos emocionales contrapuestos.....	708
Gráfico 7.5.9.7. Tranquilidad	708
Gráfico 7.5.9.8. Felicidad Total Universidad	710
Gráfico 7.5.9.9. Satisfacción con la vida Universidad	710
Gráfico 7.5.9.10. Cambios en la vida Universidad.....	711
Gráfico 7.5.9.11. Personalidad positiva	711
Gráfico 7.5.9.12. Condiciones de vida negativas Universidad	712
Gráfico 7.5.9.13. Futuro vida.....	712
Gráfico 7.5.9.14. IE Total Universidad.....	714
Gráfico 7.5.9.15. Motivación Universidad.....	714
Gráfico 7.5.9.16. Conocimiento de sí mismos Universidad	715
Gráfico 7.5.9.17. Autocontrol Universidad	715
Gráfico 7.5.9.18. Autoconcepto Universidad.....	716
Gráfico 7.5.9.19. Empatía Universidad	716
Gráfico 7.5.9.20. HHSS Universidad	717
Gráfico 7.5.9.21. Opiniones Universidad.....	718
Gráfico 7.5.9.22. Asertividad Universidad	718
Gráfico 7.5.9.23. Peticiones Universidad	719
Gráfico 7.5.9.24. Disconformidad Universidad.....	719

Gráfico 7.5.9.25. Restaurante	720
Gráfico 7.5.9.26. Media Rendimiento Universidad	720
Gráfico 7.5.9.27. Materia 1 Universidad	721
Gráfico 7.5.9.28. Materia 2 Universidad	721
Gráfico 7.5.9.29. Materia 3 Universidad	722
Gráfico 7.5.9.30. Materia 4 Universidad	722
Gráfico 7.5.9.31. Materia 5 Universidad	723
Gráfico 7.5.9.32. Materia 6 Universidad	723
Gráfico 7.5.13.1. Ansiedad Total General	840
Gráfico 7.5.13.2. Estados emocionales positivos Total	841
Gráfico 7.5.13.3. Preocupaciones y dificultades Total.....	841
Gráfico 7.5.13.4. Estados emocionales negativos Total	842
Gráfico 7.5.13.5. Rasgos emocionales Total	842
Gráfico 7.5.13.6. Emociones negativas Total	843
Gráfico 7.5.13.7. Contrapuestos	843
Gráfico 7.5.13.8. Felicidad Total General	844
Gráfico 7.5.13.9. Condiciones de vida negativas Total.....	845
Gráfico 7.5.13.10. Satisfacción en la vida Total	845
Gráfico 7.5.13.11. Condiciones de vida positivas Total	846
Gráfico 7.5.13.12. Cambios en la vida Total	846
Gráfico 7.5.13.13. No cambios en la vida Total.....	847
Gráfico 7.5.13.14. IE Total General.....	848
Gráfico 7.5.13.15. Motivación Total.....	848
Gráfico 7.5.13.16. Conocimiento de sí mismos Total.....	849
Gráfico 7.5.13.17. Autoconcepto Total	849
Gráfico 7.5.13.18. Autocontrol Total	850
Gráfico 7.5.13.19. Empatía Total	850
Gráfico 7.5.13.20. HHSS Total	851
Gráfico 7.5.13.21. Peticiones Total.....	851
Gráfico 7.5.13.22. Asertividad Total.....	852
Gráfico 7.5.13.23. Disconformidad Total	852
Gráfico 7.5.13.24. Opiniones Total	853
Gráfico 7.5.13.25. Media Rendimiento Total	854
Gráfico 7.5.13.26. Materia 1 Total	854
Gráfico 7.5.13.27. Materia 2 Total	855
Gráfico 7.5.13.28. Materia 3 Total	855
Gráfico 7.5.13.29. Materia 4 Total	856
Gráfico 7.5.13.30. Materia 5 Total	856
Gráfico 7.5.13.31. Materia 6 Total	857

Índice de tablas

	<u>Págs.</u>
Tabla 3.1.2.1. Evolución histórica de la definición de ansiedad según enfoques teóricos en López (2013) a	61
Tabla 3.2.1.1. Edades, formato de respuestas, número de ítems y factores de diferentes instrumentos para evaluar la ansiedad escolar en Martínez-Monteagudo et al. (2013) a	92
Tabla 3.2.1.2. Propiedades psicométricas de los cuestionarios en Martínez-Monteagudo et al. (2013) b	93
Tabla 3.2.1.3. Estadísticos descriptivos del STAI en Ortuño-Sierra et al. (2016) a.....	96
Tabla 3.2.1.4. Fiabilidad test-retest del STAI en Ortuño-Sierra et al. (2016) b.....	96
Tabla 3.2.1.5. Índice de bondad de ajuste de los modelos STAI en Ortuño-Sierra et al. (2016) c.....	96
Tabla 3.2.1.6. Matriz de saturaciones de los ítems de STAI en los factores rotados e Índice de bondad de ajuste de los modelos STAI en Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011) a	97
Tabla 3.2.1.7. Diferencias de medias por escala y género respecto a la adaptación original mediante t-Student en Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011) a.....	98
Tabla 3.2.1.8. Correlaciones de Pearson entre elementos de STAI en Ortuño-Sierra et al. (2016).....	99
Tabla 3.2.1.9. Comparación de puntuaciones entre las submuestras en Ortuño-Sierra et al. (2016).....	99
Tabla 3.2.1.10. Revised Child Anxiety and Depression Scale en Sandín et al. (2010)	101
Tabla 3.2.1.11. Medias de los diferentes grupos en Barquero et al. (2015)	104
Tabla 3.2.1.12. Prueba t-Student para determinar las diferencias según el género y edad en Gómez-Ortiz et al. (2016) a	111
Tabla 3.2.1.13. Prueba ANOVA en función de la disciplina Franco et al. (2014) a.....	113
Tabla 3.2.1.14. Prueba ANOVA en función del afecto Franco et al. (2014) b.....	113
Tabla 3.2.1.15. Correlaciones entre la ansiedad y el resto de variables analizadas en Gómez-Ortiz et al. (2016) b	114
Tabla 3.2.1.16. Factores Miedo en función de la edad en Pulido y Herrera (2014) a	124
Tabla 3.2.1.17. Factores de Miedo en función del género en Pulido y Herrera (2014) b.....	125
Tabla 3.2.1.18. Factores Miedo en función de cultura en Pulido y Herrera (2014) c	126
Tabla 3.2.1.19. Miedo Total en función de variables sociodemográficas en Pulido y Herrera (2015) a.....	126
Tabla 3.2.1.20. Miedo en función del estatus en Pulido y Herrera (2014) d.....	127
Tabla 3.2.1.21. IE Total y HHSS en función de variables demográficas en Pulido y Herrera (2015a) b.....	129
Tabla 3.2.1.22. Niveles de IE en función del Miedo en Pulido y Herrera (2015a) c.....	130
Tabla 3.2.1.23. Regresión múltiple considerando como variable criterio la IE	

y como predictoras el resto en Pulido y Herrera (2015a) d	131
Tabla 3.2.1.24. Habilidades Sociales y Factores en función del Miedo en Pulido y Herrera (2014) e	131
Tabla 3.2.1.25. Regresión múltiple considerando como variable criterio las Habilidades Sociales y como predictoras el resto Pulido y Herrera (2014) f	132
Tabla 3.2.1.26. Contenido de las imágenes seleccionadas del IAPS en Prueba ANOVA en Limonero et al. (2015) a	142
Tabla 3.2.1.27. Análisis de diferencias de medias en función del género (Prueba <i>t</i> de Student) en Cazalla-Luna y Molero (2014) a	143
Tabla 3.2.1.28. Comparación de las medias de las variables según género en Limonero et al. (2015) a	143
Tabla 3.2.1.29. Análisis de la varianza en función de la edad (ANOVA) en Cazalla-Luna y Molero (2014) a	144
Tabla 3.2.1.30. Análisis de la varianza en función de la titulación (ANOVA) en Cazalla-Luna y Molero (2014) b	145
Tabla 3.2.1.31. Comparación de las medias de las variables según el momento de recogida de la información en Limonero et al. (2015).....	146
Tabla 3.2.1.32. Correlaciones entre las dimensiones de los instrumentos (<i>r</i> de Pearson) en Cazalla-Luna y Molero (2014) a	148
Tabla 3.2.1.33. Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos) variable criterio ansiedad rasgo en Cazalla-Luna y Molero (2014) b	149
Tabla 3.2.1.34. Miedo Total en función de variables sociodemográficas en Pulido y Herrera (2016)a	154
Tabla 3.1.2.35. Rendimiento Medio y por Materias en función de la cultura en Pulido y Herrera (2016) b.....	155
Tabla 3.2.1.36. Rendimiento Medio y por Materias en función del Miedo Total en Pulido y Herrera (2016a) c	156
Tabla 3.2.1.37. Porcentaje en cada nivel del rendimiento académico general y de cinco áreas académicas en Contreras et al. (2005) a	159
Tabla 3.2.1.38. Asociación del rendimiento académico con la autoeficacia y la ansiedad en Contreras et al. (2005) b	160
Tabla 3.2.1.39. ANOVA de modelos de predicción para el rendimiento con base en la autoeficacia y la ansiedad en Contreras et al. (2005) c	161
Tabla 3.2.2.1. Descriptivos de la Escala de Bienestar Psicológico para verificar su Distribución en la muestra en Véliz (2012) a	164
Tabla 3.2.2.2. Consistencia interna de la Escala de Bienestar Psicológico en Véliz (2012) b.....	165
Tabla 3.2.2.3. Porcentajes de varianza en el análisis factorial en Véliz (2012) c.....	166
Tabla 3.2.2.4. Porcentajes de varianza en el análisis factorial en la solución rotada en Véliz (2012) d	166
Tabla 3.2.2.5. Pesos factoriales de cada ítem en su factor correspondiente en Véliz (2012) e	168

Tabla 3.2.2.6. Correlación entre los factores de la Escala de Bienestar Psicológico en Véliz (2012) f.....	168
Tabla 3.2.2.7. Índices de ajustes del modelo de Bienestar Psicológico en Véliz 2012 g	169
Tabla 3.2.2.8. Análisis descriptivo de los reactivos de la Escala de Felicidad en Toribio-Pérez et al. (2012) a	169
Tabla 3.2.2.9. Estructura factorial de la Escala de Felicidad en Toribio-Pérez et al. (2012) b.....	173
Tabla 3.2.2.10. t de Student de Felicidad por factores según género en Toribio-Pérez et al. (2012) c.....	174
Tabla 3.2.2.11. Análisis de correlación entre las dimensiones de la Felicidad en Toribio-Pérez et al. (2012) d.....	175
Tabla 3.2.2.12. Características sociodemográficas de la muestra en Quiceno y Vinaccia (2015) a	176
Tabla 3.2.2.13. Análisis comparativo de las variables psicológicas según el género en Quiceno y Vinaccia (2015) b.....	181
Tabla 3.2.2.14. Análisis comparativo de las variables psicológicas según el estatus en Quiceno y Vinaccia (2015) c	182
Tabla 3.2.2.15. Análisis comparativo de las variables psicológicas según el estatus respecto al género en Quiceno y Vinaccia (2015) d	182
Tabla 3.2.2.16. Análisis comparativo de las variables psicológicas según el género respecto al estatus en Quiceno y Vinaccia (2015) e	183
Tabla 3.2.2.17. Datos de las principales variables sociodemográficas en Carballeira et al. (2015) a.....	184
Tabla 3.2.2.18. Correlaciones parciales entre las variables de bienestar subjetivo en ambas muestras en Carballeira et al. (2015) b	188
Tabla 3.2.2.19. Regresión múltiple de variables sociodemográficas y satisfacción en dominios específicos sobre satisfacción vital y felicidad en ambas culturas en Carballeira et al. (2015) c	190
Tabla 3.2.2.20. Distribución de la muestra según el nivel académico y el género en Gutiérrez y Gonçalves (2013) a	193
Tabla 3.2.2.21. Medias, desviaciones típicas, alfas y correlaciones en Gutiérrez y Gonçalves (2013) b	197
Tabla 3.2.2.22. Resultados del MANOVA de las puntuaciones del STAI en función de géneroxgrupo en Moreno-Rosset et al. (2016) a	199
Tabla 3.2.2.23. Resultados del ANOVA de las puntuaciones de las diferentes escalas en función de géneroxgrupo en Moreno-Rosset et al. (2016) b	206
Tabla 3.2.2.24. Resultados de las pruebas post-hoc de Turkey en Ansiedad y Bienestar en Moreno-Rosset et al. (2016) c	206
Tabla 3.2.2.25. Titulaciones participantes en la investigación en Salanova et al. (2005) a.....	206
Tabla 3.2.2.26. Facilitadores en el trabajo de estudiante (N=872) en Salanova et al. (2005) b.....	210

Tabla 3.2.2.27. Medias, desviaciones típicas, alpha (en la diagonal) y correlaciones en Salanova et al. (2005) c	211
Tabla 3.2.3.1. Muestra en función de variables sociodemográficas en Pulido y Herrera (2016) b.....	213
Tabla 3.2.3.2. Relación entre las ramas del cuestionario original y los factores en el cuestionario elaborado.....	217
Tabla 3.2.3.3. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores en Pulido y Herrera (2016) c	220
Tabla 3.2.3.4. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario en Pulido y Herrera (2016b) d	221
Tabla 3.2.3.5. Correlaciones factores IE en Pulido y Herrera (2016b) e	221
Tabla 3.2.3.6. Regresión Inteligencia Emocional en Pulido y Herrera (2015b) a	226
Tabla 3.2.3.7. Regresión Rendimiento Total en Pulido y Herrera (2015b) b	227
Tabla 3.2.3.8. Regresión Rendimiento Materia 1 en Pulido y Herrera (2015b) c.....	228
Tabla 3.2.3.9. Regresión Rendimiento Materia 2 en Pulido y Herrera (2015b) d.....	228
Tabla 3.2.3.10. Regresión Rendimiento Materia 3 en Pulido y Herrera (2015b) e.....	229
Tabla 3.2.3.11. Regresión Rendimiento Materia 4 en Pulido y Herrera (2015b) f	229
Tabla 3.2.3.12. Regresión Rendimiento Materia 5 en Pulido y Herrera (2015b) g.....	230
Tabla 3.2.3.13. Resultados de la prueba ANOVA en Pulido y Herrera (2015b) h.....	231
Tabla 7.1.1.1. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función del Centro	306
Tabla 7.1.1.2. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función del Curso.....	307
Tabla 7.1.1.3. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función de la Edad	308
Tabla 7.1.1.4. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función del Género.....	309
Tabla 7.1.1.5. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función de la Cultura/Religión.....	310
Tabla 7.1.1.6. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función del Estatus.....	310
Tabla 7.1.2.1. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función del Centro	312
Tabla 7.1.2.2. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función del Curso	313
Tabla 7.1.2.3. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función de la Edad	314
Tabla 7.1.2.4. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función del Género.....	315
Tabla 7.1.2.5. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función de la Cultura/Religión.....	316
Tabla 7.1.2.6. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función del	

Estatus.....	317
Tabla 7.1.3.1. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función de la Titulación.....	318
Tabla 7.1.3.2. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función del Curso.....	319
Tabla 7.1.3.3. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función de la Edad.....	320
Tabla 7.1.3.4. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función del Género.....	320
Tabla 7.1.3.5. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función de la Cultura/Religión.....	321
Tabla 7.1.3.6. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función del Estatus.....	322
Tabla 7.1.4.1. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función de la Etapa.....	323
Tabla 7.1.4.2. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función del Centro.....	324
Tabla 7.1.4.3. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función de la Edad.....	326
Tabla 7.1.4.4. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función del Género.....	327
Tabla 7.1.4.5. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función de la Cultura/Religión.....	327
Tabla 7.1.4.6. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función del Estatus.....	328
Tabla 7.1.5.1. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Objetivo 2 en función del Centro.....	329
Tabla 7.1.5.2. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Objetivo 2 en el pretest.....	330
Tabla 7.1.5.3. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Objetivo 2 en el postest.....	330
Tabla 7.1.5.4. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Objetivo 2 en pretest-postest.....	331
Tabla 7.4.1.1.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado en Primaria.....	341
Tabla 7.4.1.1.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores Primaria.....	343
Tabla 7.4.1.1.3. Correlaciones factores Ansiedad.....	343
Tabla 7.4.1.2.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado en Secundaria.....	345
Tabla 7.4.1.2.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores Secundaria.....	347
Tabla 7.4.1.2.3. Correlaciones factores Ansiedad.....	347
Tabla 7.4.1.3.1. Varianza e ítems de agrupación por factores del cuestionario utilizado en Universidad.....	349
Tabla 7.4.1.3.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores Universidad.....	350
Tabla 7.4.1.3.3. Correlaciones factores Ansiedad Universidad.....	351
Tabla 7.4.2.1.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario para la Felicidad en Primaria.....	352

Tabla 7.4.2.1.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores de Felicidad en Primaria	354
Tabla 7.4.2.1.3. Correlaciones factores Felicidad Primaria.....	355
Tabla 7.4.2.2.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado para la Felicidad en Secundaria.....	356
Tabla 7.4.2.2.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores de Felicidad en Secundaria.....	358
Tabla 7.4.2.2.3. Correlaciones factores Felicidad Secundaria	358
Tabla 7.4.2.3.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario para la Felicidad en Universidad	360
Tabla 7.4.2.3.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores de Felicidad en Universidad	361
Tabla 7.4.2.3.3. Correlaciones factores Felicidad Universidad	362
Tabla 7.4.3.1.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado para evaluar la IE en Primaria	364
Tabla 7.4.3.1.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores para IE en Primaria.....	366
Tabla 7.4.3.1.3. Correlaciones factores IE Primaria	367
Tabla 7.4.3.1.4. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario para las HHSS utilizado en Primaria	368
Tabla 7.4.3.1.5. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores para las HHSS en Primaria.....	369
Tabla 7.4.3.1.6. Correlaciones factores HHSS Primaria	370
Tabla 7.4.3.2.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado para evaluar la IE en Secundaria	372
Tabla 7.4.3.2.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores para IE en Secundaria	374
Tabla 7.4.3.2.3. Correlaciones factores IE Primaria	374
Tabla 7.4.3.2.4. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario para las HHSS utilizado en Secundaria	375
Tabla 7.4.3.2.5. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores para las HHSS en Secundaria	377
Tabla 7.4.3.2.6. Correlaciones factores HHSS Secundaria	377
Tabla 7.4.3.3.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado para evaluar la IE en Universidad	379
Tabla 7.4.3.3.2. Valores α de Cronbach en cuestionario y factores para IE en Universidad.....	381
Tabla 7.4.3.3.3. Correlaciones factores IE Universidad	382
Tabla 7.4.3.3.4. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario para las HHSS utilizado en Universidad.....	383
Tabla 7.4.3.3.5. Valores α de Cronbach en cuestionario y factores para las HHSS en Universidad.....	385

Tabla 7.4.3.3.6. Correlaciones factores HHSS Universidad	385
Tabla 7.5.1.1. Media de la Ansiedad total y factores Primaria.....	390
Tabla 7.5.1.2. Media de la Felicidad y sus factores Primaria	395
Tabla 7.5.1.3. Media de la IE y sus factores Primaria.....	399
Tabla 7.5.1.4. Media de las HHSS y los subfactores Primaria	402
Tabla 7.5.1.5. Media Rendimiento y materias Primaria	406
Tabla 7.5.3.1. Coeficientes de la regresión para la Ansiedad Total Primaria	441
Tabla 7.5.3.2. Coeficientes de la regresión para los Emociones negativas.....	441
Tabla 7.5.3.3. Coeficientes de la regresión para Preocupaciones y dificultades Primaria	442
Tabla 7.5.3.4. Coeficientes de la regresión para Estados positivos Primaria	443
Tabla 7.5.3.5. Coeficientes de la regresión para las Sensaciones de ansiedad Primaria	444
Tabla 7.5.3.6. Coeficientes de la regresión para los Estados emocionales negativos Primaria	444
Tabla 7.5.3.7. Coeficientes de la regresión para los Estados emocionales contrapuestos Primaria	445
Tabla 7.5.3.8. Coeficientes de la regresión para la Felicidad Total Primaria	446
Tabla 7.5.3.9. Coeficientes de la regresión para las Condiciones de vida Negativas Primaria	447
Tabla 7.5.3.10. Coeficientes de la regresión para la Satisfacción con la vida Primaria	447
Tabla 7.5.3.11. Coeficientes de la regresión para los Condiciones de vida positivas Primaria	448
Tabla 7.5.3.12. Coeficientes de la regresión para los Cambios en la vida Primaria	449
Tabla 7.5.3.13. Coeficientes de la regresión para No cambios en la vida Primaria	449
Tabla 7.5.3.14. Coeficientes de la regresión para las Preocupaciones en la vida	450
Tabla 7.5.3.15. Coeficientes de la regresión para la Inteligencia Emocional Total Primaria	451
Tabla 7.5.3.16. Coeficientes de la regresión para la Motivación Primaria.....	452
Tabla 7.5.3.17. Coeficientes de la regresión para el Conocimiento de sí mismos Primaria ...	452
Tabla 7.5.3.18. Coeficientes de la regresión para el Autoconcepto Primaria	452
Tabla 7.5.3.19. Coeficientes de la regresión para el Autocontrol Primaria.....	453
Tabla 7.5.3.20. Coeficientes de la regresión para la Empatía Primaria	454
Tabla 7.5.3.21. Coeficientes de la regresión para las Habilidades Sociales Primaria.....	455
Tabla 7.5.3.22. Coeficientes de la regresión para la Interacción con Sexo opuesto	455
Tabla 7.5.3.23. Coeficientes de la regresión para las Peticiones Primaria	456
Tabla 7.5.3.24. Coeficientes de la regresión para la Asertividad Primaria	457
Tabla 7.5.3.25. Coeficientes de la regresión para la Disconformidad Primaria.....	457
Tabla 7.5.3.26. Coeficientes de la regresión para las Opiniones Primaria	458
Tabla 7.5.3.27. Coeficientes de la regresión para la Media de Rendimiento Primaria	459
Tabla 7.5.3.28. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Lengua Castellana Primaria	460

Tabla 7.5.3.29. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Matemáticas	
Primaria	461
Tabla 7.5.3.30. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Ciencias Sociales	
Primaria	461
Tabla 7.5.3.31. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Inglés Primaria	462
Tabla 7.5.3.32. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en ciencias Naturales	
Primaria	463
Tabla 7.5.3.33. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Religión	464
Tabla 7.5.4.1.1. ANOVA Ansiedad por Centro Primaria	465
Tabla 7.5.4.1.2. ANOVA AE y AR por Centro Primaria	468
Tabla 7.5.4.1.3. ANOVA Felicidad por Centro Primaria	469
Tabla 7.5.4.1.4. ANOVA IE por Centro Primaria	470
Tabla 7.5.4.1.5. ANOVA HHSS por Centro Primaria	471
Tabla 7.5.4.1.6. ANOVA Rendimiento por Centro Primaria	472
Tabla 7.5.4.2.1. ANOVA Ansiedad por Curso/Edad Primaria	474
Tabla 7.5.4.2.2. ANOVA AE y AR por Curso/Edad Primaria	479
Tabla 7.5.4.2.3. ANOVA Felicidad por Curso/Edad Primaria.....	481
Tabla 7.5.4.2.4. ANOVA IE por Curso/Edad Primaria	481
Tabla 7.5.4.2.5. ANOVA HHSS por Curso/Edad Primaria.....	483
Tabla 7.5.4.2.6. ANOVA Rendimiento por Curso/Edad Primaria.....	484
Tabla 7.5.4.3.1. Prueba t Ansiedad por Género Primaria	485
Tabla 7.5.4.3.2. Prueba t AE y AR por Género Primaria	490
Tabla 7.5.4.3.3. Prueba t Felicidad por Género Primaria.....	491
Tabla 7.5.4.3.4. Prueba t IE por Género Primaria	491
Tabla 7.5.4.3.5. Prueba t HHSS por Género Primaria.....	491
Tabla 7.5.4.3.6. Prueba t Rendimiento por Género Primaria	492
Tabla 7.5.4.4.1. Prueba t Ansiedad por Cultura Primaria	492
Tabla 7.5.4.4.2. Prueba t AE y AR por Cultura Primaria	497
Tabla 7.5.4.4.3. Prueba t Felicidad por Cultura Primaria.....	498
Tabla 7.5.4.4.4. Prueba t IE por Cultura Primaria	498
Tabla 7.5.4.4.5. Prueba t HHSS por Cultura Primaria.....	499
Tabla 7.5.4.4.6. Prueba t Rendimiento por Cultura Primaria.....	499
Tabla 7.5.4.5.1. ANOVA Ansiedad por Estatus Primaria	500
Tabla 7.5.4.5.2. ANOVA AE y AR por Estatus Primaria	505
Tabla 7.5.4.5.3. ANOVA Felicidad por Estatus Primaria	506
Tabla 7.5.4.5.4. ANOVA IE por Estatus Primaria	507
Tabla 7.5.4.5.5. ANOVA HHSS por Estatus Primaria.....	508
Tabla 7.5.4.5.6. ANOVA Rendimiento por Estatus Primaria.....	508
Tabla 7.5.4.6.1. ANOVA Felicidad por Ansiedad Total Primaria	509
Tabla 7.5.4.6.2. ANOVA IE por Ansiedad Total Primaria.....	514
Tabla 7.5.4.6.3. ANOVA HHSS por Ansiedad Total Primaria	515
Tabla 7.5.4.6.4. ANOVA Rendimiento por Ansiedad Total Primaria	516

Tabla 7.5.4.7.1. ANOVA factores Ansiedad por Felicidad Total Primaria	517
Tabla 7.5.4.7.2. ANOVA AE y AR por Felicidad Total Primaria	521
Tabla 7.5.4.7.3. ANOVA IE por Felicidad Total Primaria	522
Tabla 7.5.4.7.4. ANOVA HHSS por Felicidad Total Primaria.....	523
Tabla 7.5.4.7.5. ANOVA Rendimiento por Felicidad Total Primaria	524
Tabla 7.5.4.8.1. ANOVA factores Ansiedad por IE Total Primaria	525
Tabla 7.5.4.8.2. ANOVA AE y AR por IE Total Primaria	529
Tabla 7.5.4.8.3. ANOVA factores Felicidad por IE Total Primaria.....	530
Tabla 7.5.4.8.4. ANOVA Rendimiento por IE Total Primaria	531
Tabla 7.5.5.1. Media de la Ansiedad total y factores Secundaria	537
Tabla 7.5.5.2. Media de la Felicidad y sus factores Secundaria	542
Tabla 7.5.5.3. Media de la IE y sus factores Secundaria	545
Tabla 7.5.5.4. Media de las HHSS y los subfactores Secundaria.....	549
Tabla 7.5.5.5. Media Rendimiento y materias Secundaria	553
Tabla 7.5.7.1. Coeficientes de la regresión para la Ansiedad Total Secundaria	600
Tabla 7.5.7.2. Coeficientes de la regresión para los Estados emocionales positivos Secundaria	601
Tabla 7.5.7.3. Coeficientes de la regresión para Preocupaciones y dificultades Secundaria	602
Tabla 7.5.7.4. Coeficientes de la regresión para Estados emocionales negativos Secundaria	603
Tabla 7.5.7.5. Coeficientes de la regresión para los Rasgos emocionales negativos Secundaria	604
Tabla 7.5.7.6. Coeficientes de la regresión para las Manifestaciones de Ansiedad.....	605
Tabla 7.5.7.7. Coeficientes de la regresión para el Miedo.....	605
Tabla 7.5.7.8. Coeficientes de la regresión para la Felicidad Total Secundaria.....	606
Tabla 7.5.7.9. Coeficientes de la regresión para la Satisfacción vida Secundaria.....	607
Tabla 7.5.7.10. Coeficientes de la regresión para las Condiciones de vida negativas Secundaria	608
Tabla 7.5.7.11. Coeficientes de la regresión para los Cambios en la vida Secundaria	609
Tabla 7.5.7.12. Coeficientes de la regresión para las Condiciones de vida positivas Secundaria	609
Tabla 7.5.7.13. Coeficientes de la regresión para No cambios en la vida Secundaria	
Tabla 7.5.7.14. Coeficientes de la regresión para el Instituto	610
Tabla 7.5.7.15. Coeficientes de la regresión para la Inteligencia Emocional Total Secundaria	611
Tabla 7.5.7.16. Coeficientes de la regresión para la Empatía Secundaria.....	612
Tabla 7.5.7.17. Coeficientes de la regresión para el Autoconcepto Secundaria	613
Tabla 7.5.7.18. Coeficientes de la regresión para el Autocontrol Secundaria	614
Tabla 7.5.7.19. Coeficientes de la regresión para la Motivación Secundaria	615
Tabla 7.5.7.20. Coeficientes de la regresión para el Conocimiento de sí mismos Secundaria	615

Tabla 7.5.7.21. Coeficientes de la regresión para las Habilidades Sociales Secundaria	616
Tabla 7.5.7.22. Coeficientes de la regresión para la manifestación de Opiniones Secundaria	617
Tabla 7.5.7.23. Coeficientes de la regresión para la Disconformidad Secundaria	618
Tabla 7.5.7.24. Coeficientes de la regresión para la Asertividad Secundaria	618
Tabla 7.5.7.25. Coeficientes de la regresión para la manifestación de Enfado Secundaria	619
Tabla 7.5.7.26. Coeficientes de la regresión para la realización de Peticiones Secundaria	620
Tabla 7.5.7.27. Coeficientes de la regresión para la Media de Rendimiento Global Secundaria	620
Tabla 7.5.7.28. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Lengua Castellana Secundaria	621
Tabla 7.5.7.29. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Matemáticas Secundaria	622
Tabla 7.5.7.30. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Ciencias Sociales Secundaria	623
Tabla 7.5.7.31. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Ciencias Naturales Secundaria	624
Tabla 7.5.7.32. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento Inglés Secundaria	625
Tabla 7.5.7.33. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Religión/ Ciudadanía Secundaria	626
Tabla 7.5.8.1.1. ANOVA Ansiedad por Centro Secundaria	627
Tabla 7.5.8.1.2. ANOVA AE y AR por Centro Secundaria	629
Tabla 7.5.8.1.3. ANOVA Felicidad por Centro Secundaria.....	630
Tabla 7.5.8.1.4. ANOVA IE por Centro Secundaria	631
Tabla 7.5.8.1.5. ANOVA HHSS por Centro Secundaria.....	632
Tabla 7.5.8.1.6. ANOVA Rendimiento por Centro Secundaria	633
Tabla 7.5.8.2.1. ANOVA Ansiedad por Curso Secundaria.....	635
Tabla 7.5.8.2.2. ANOVA AE y AR por Curso Secundaria.....	640
Tabla 7.5.8.2.3. ANOVA Felicidad por Curso Secundaria	641
Tabla 7.5.8.2.4. ANOVA IE por Curso Secundaria.....	642
Tabla 7.5.8.2.5. ANOVA HHSS por Curso Secundaria	644
Tabla 7.5.8.2.6. ANOVA Rendimiento por Curso Secundaria	645
Tabla 7.5.8.3.1. ANOVA Ansiedad por Edad Secundaria	646
Tabla 7.5.8.3.2. ANOVA AE y AR por Edad Secundaria	653
Tabla 7.5.8.3.3. ANOVA Felicidad por Edad Secundaria	654
Tabla 7.5.8.3.4. ANOVA IE por Edad Secundaria	655
Tabla 7.5.8.3.5. ANOVA HHSS por Edad Secundaria	657
Tabla 7.5.8.3.6. ANOVA Rendimiento por Edad Secundaria	659
Tabla 7.5.8.4.1. Prueba t Ansiedad por Género Secundaria.....	661
Tabla 7.5.8.4.2. Prueba t AE y AR por Género Secundaria	667

Tabla 7.5.8.4.3. Prueba t Felicidad por Género Secundaria.....	667
Tabla 7.5.8.4.4. Prueba t IE por Género Secundaria	667
Tabla 7.5.8.4.5. Prueba t HHSS por Género Secundaria	668
Tabla 7.5.8.4.6. Prueba t Rendimiento por Género Secundaria.....	668
Tabla 7.5.8.5.1. Prueba t Ansiedad por Cultura Secundaria.....	673
Tabla 7.5.8.5.2. Prueba t AE y AR por Cultura Secundaria	673
Tabla 7.5.8.5.3. Prueba t Felicidad por Cultura Secundaria	674
Tabla 7.5.8.5.4. Prueba t IE por Cultura Secundaria	674
Tabla 7.5.8.5.5. Prueba t HHSS por Cultura Secundaria	675
Tabla 7.5.8.5.6. Prueba t Rendimiento por Cultura Secundaria.....	675
Tabla 7.5.8.6.1. ANOVA Ansiedad por Estatus Secundaria.....	680
Tabla 7.5.8.6.2. ANOVA AE y AR por Estatus Secundaria	681
Tabla 7.5.8.6.3. ANOVA Felicidad por Estatus Secundaria	681
Tabla 7.5.8.6.4. ANOVA IE por Estatus Secundaria	682
Tabla 7.5.8.6.5. ANOVA HHSS por Estatus Secundaria	683
Tabla 7.5.8.6.6. ANOVA Rendimiento por Estatus Secundaria.....	684
Tabla 7.5.8.7.1. ANOVA Felicidad por Ansiedad Total Secundaria.....	688
Tabla 7.5.8.7.2. ANOVA IE por Ansiedad Total Secundaria	689
Tabla 7.5.8.7.3. ANOVA HHSS por Ansiedad Total Secundaria.....	690
Tabla 7.5.8.7.4. ANOVA Rendimiento por Ansiedad Total Secundaria	691
Tabla 7.5.8.8.1. ANOVA factores Ansiedad por Felicidad Total Secundaria	695
Tabla 7.5.8.8.2. ANOVA AE y AR por Felicidad Total Secundaria	696
Tabla 7.5.8.8.3. ANOVA IE por Felicidad Total Secundaria	696
Tabla 7.5.8.8.4. ANOVA HHSS por Felicidad Total Secundaria	697
Tabla 7.5.8.8.5. ANOVA Rendimiento por Felicidad Total Secundaria.....	698
Tabla 7.5.8.9.1. ANOVA factores Ansiedad por IE Total Secundaria.....	701
Tabla 7.5.8.9.2. ANOVA factores AE y AR por IE Total Secundaria	702
Tabla 7.5.8.9.3. ANOVA factores Felicidad por IE Total Secundaria.....	702
Tabla 7.5.8.9.4. ANOVA Rendimiento por IE Total Secundaria	703
Tabla 7.5.9.1. Media de la Ansiedad total y factores Universidad	709
Tabla 7.5.9.2. Media de la Felicidad y sus factores Universidad.....	713
Tabla 7.5.9.3. Media de la IE y sus factores Universidad	717
Tabla 7.5.9.4. Media de las HHSS y los subfactores Universidad	720
Tabla 7.5.9.5. Media Rendimiento y materias Universidad.....	724
Tabla 7.5.11.1. Coeficientes de la regresión para la Ansiedad Total Universidad.....	754
Tabla 7.5.11.2. Coeficientes de la regresión para los Rasgos emocionales positivos.....	755
Tabla 7.5.11.3. Coeficientes de la regresión para Preocupaciones y dificultades Universidad.....	755
Tabla 7.5.11.4. Coeficientes de la regresión para Estados emocionales positivos Universidad.....	756
Tabla 7.5.11.5. Coeficientes de la regresión para los Estados emocionales positivos Universidad.....	757

Tabla 7.5.11.6. Coeficientes de la regresión para los Rasgos contrapuestos	758
Tabla 7.5.11.7. Coeficientes de la regresión para la Tranquilidad.....	759
Tabla 7.5.11.8. Coeficientes de la regresión para la Felicidad Total Universidad	759
Tabla 7.5.11.9. Coeficientes de la regresión para la Satisfacción con la vida Universidad.....	760
Tabla 7.5.11.10. Coeficientes de la regresión para las Cambios en la vida Universidad.....	761
Tabla 7.5.11.11. Coeficientes de la regresión para la Personalidad positiva.....	762
Tabla 7.5.11.12. Coeficientes de la regresión para los Condiciones de vida negativas Universidad.....	762
Tabla 7.5.11.13. Coeficientes de la regresión para Futuro vida	763
Tabla 7.5.11.14. Coeficientes de la regresión para la Inteligencia Emocional Total Universidad.....	764
Tabla 7.5.11.15. Coeficientes de la regresión para la Motivación Universidad	765
Tabla 7.5.11.16. Coeficientes de la regresión para el Conocimiento de sí mismos Universidad.....	766
Tabla 7.5.11.17. Coeficientes de la regresión para el Autocontrol Universidad	766
Tabla 7.5.11.18. Coeficientes de la regresión para el Autoconcepto Universidad.....	767
Tabla 7.5.11.19. Coeficientes de la regresión para la Empatía Universidad	768
Tabla 7.5.11.20. Coeficientes de la regresión para las HHSS Universidad.....	768
Tabla 7.5.11.21. Coeficientes de la regresión para la manifestación de Opiniones Universidad.....	769
Tabla 7.5.11.22. Coeficientes de la regresión para la Asertividad Universidad.....	770
Tabla 7.5.11.23. Coeficientes de la regresión para las Peticiones Universidad	770
Tabla 7.5.11.24. Coeficientes de la regresión para la Disconformidad Universidad	771
Tabla 7.5.11.25. Coeficientes de la regresión para la Media de Rendimiento Universidad.....	772
Tabla 7.5.11.26. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 1 Universidad.....	773
Tabla 7.5.11.27. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 2 Universidad.....	773
Tabla 7.5.11.28. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 3 Universidad.....	774
Tabla 7.5.11.29. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 4 Universidad.....	775
Tabla 7.5.11.30. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento Materia 5 Universidad.....	775
Tabla 7.5.11.31. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 6 Universidad.....	776
Tabla 7.5.12.1.1. ANOVA Ansiedad por Titulación	778
Tabla 7.5.12.1.2. ANOVA AE y AR por Titulación.....	779
Tabla 7.5.12.1.3. ANOVA Felicidad por Titulación	779

Tabla 7.5.12.1.4. ANOVA IE por Titulación.....	781
Tabla 7.5.12.1.5. ANOVA HHSS por Titulación	781
Tabla 7.5.12.1.6. ANOVA Rendimiento por Titulación	783
Tabla 7.5.12.2.1. ANOVA Ansiedad por Curso Universidad	787
Tabla 7.5.12.2.2. ANOVA AE y AR por Curso Universidad	788
Tabla 7.5.12.2.3. ANOVA Felicidad por Curso Universidad.....	788
Tabla 7.5.12.2.4. ANOVA IE por Curso Universidad	789
Tabla 7.5.12.2.5. ANOVA HHSS por Curso Universidad.....	790
Tabla 7.5.12.2.6. ANOVA Rendimiento por Curso Universidad	791
Tabla 7.5.12.3.1. ANOVA Ansiedad por Edad Universidad.....	795
Tabla 7.5.12.3.2. ANOVA AE y AR por Edad Universidad	796
Tabla 7.5.12.3.3. ANOVA Felicidad por Edad Universidad	796
Tabla 7.5.12.3.4. ANOVA IE por Edad Universidad	797
Tabla 7.5.12.3.5. ANOVA HHSS por Edad Universidad	798
Tabla 7.5.12.3.6. ANOVA Rendimiento por Edad Universidad	799
Tabla 7.5.12.4.1. Prueba t Ansiedad por Género Universidad	803
Tabla 7.5.12.4.2. Prueba t AE y AR por Género Universidad.....	803
Tabla 7.5.12.4.3. Prueba t Felicidad por Género Universidad	803
Tabla 7.5.12.4.4. Prueba t IE por Género Universidad.....	804
Tabla 7.5.12.4.5. Prueba t HHSS por Género Universidad	804
Tabla 7.5.12.4.6. Prueba t Rendimiento por Género Universidad	805
Tabla 7.5.12.5.1. Prueba t Ansiedad por Cultura Universidad	809
Tabla 7.5.12.5.2. Prueba t AE y AR por Cultura Universidad.....	809
Tabla 7.5.12.5.3. Prueba t Felicidad por Cultura Universidad	810
Tabla 7.5.12.5.4. Prueba t IE por Cultura Universidad.....	810
Tabla 7.5.12.5.5. Prueba t HHSS por Cultura Universidad	811
Tabla 7.5.12.5.6. Prueba t Rendimiento por Cultura Universidad	811
Tabla 7.5.12.6.1. ANOVA Ansiedad por Estatus Universidad	815
Tabla 7.5.12.6.2. ANOVA AE y AR por Estatus Universidad.....	816
Tabla 7.5.12.6.3. ANOVA Felicidad por Estatus Universidad	817
Tabla 7.5.12.6.4. ANOVA IE por Estatus Universidad.....	817
Tabla 7.5.12.6.5. ANOVA HHSS por Estatus Universidad	818
Tabla 7.5.12.6.6. ANOVA Rendimiento por Estatus Universidad	819
Tabla 7.5.12.7.1. ANOVA Felicidad por Ansiedad Total Universidad	823
Tabla 7.5.12.7.2. ANOVA IE por Ansiedad Total Universidad	824
Tabla 7.5.12.7.3. ANOVA HHSS por Ansiedad Total Universidad	825
Tabla 7.5.12.7.4. ANOVA Rendimiento por Ansiedad Total Universidad	825
Tabla 7.5.12.8.1. ANOVA factores Ansiedad por Felicidad Total Universidad.....	829
Tabla 7.5.12.7.2. ANOVA AE y AR por Felicidad Total Universidad.....	830
Tabla 7.5.12.7.3. ANOVA IE por Felicidad Total Universidad.....	831
Tabla 7.5.12.7.4. ANOVA HHSS por Felicidad Total Universidad	831
Tabla 7.5.12.7.5. ANOVA Rendimiento por Felicidad Total Universidad	832

Tabla 7.5.12.8.1. ANOVA factores Ansiedad por IE Total Universidad	836
Tabla 7.5.12.8.2. ANOVA AE y AR por IE Total Universidad	837
Tabla 7.5.12.8.3. ANOVA factores Felicidad por IE Total Universidad	837
Tabla 7.5.12.8.4. ANOVA Rendimiento por IE Total Universidad.....	838
Tabla 7.5.13.1. Media de la Ansiedad total y factores Total	844
Tabla 7.5.13.2. Media de la Felicidad y sus factores Total.....	847
Tabla 7.5.13.3. Media de la IE y sus factores Total	851
Tabla 7.5.13.4. Media de las HHSS y los subfactores Total.....	853
Tabla 7.5.13.5. Media Rendimiento y materias Total	857
Tabla 7.5.15.1. Coeficientes de la regresión para la Ansiedad Total General.....	878
Tabla 7.5.15.2. Coeficientes de la regresión para los Estados emocionales positivos Total.....	878
Tabla 7.5.15.3. Coeficientes de la regresión para Preocupaciones y dificultades Total	879
Tabla 7.5.15.4. Coeficientes de la regresión para Estados negativos Total	880
Tabla 7.5.15.5. Coeficientes de la regresión para los Rasgos emocionales Total	881
Tabla 7.5.15.6. Coeficientes de la regresión para las Emociones negativas Total.....	882
Tabla 7.5.15.7. Coeficientes de la regresión para Contrapuesto	882
Tabla 7.5.15.8. Coeficientes de la regresión para la Felicidad Total General	883
Tabla 7.5.15.9. Coeficientes de la regresión para las Condiciones negativas Total	884
Tabla 7.5.15.10. Coeficientes de la regresión para la Satisfacción con la vida Total.....	885
Tabla 7.5.15.11. Coeficientes de la regresión para las Condiciones positivas Total	886
Tabla 7.5.15.12. Coeficientes de la regresión para los Cambios en la vida Total.....	886
Tabla 7.5.15.13. Coeficientes de la regresión para No cambios en la vida Total	887
Tabla 7.5.15.14. Coeficientes de la regresión para la Inteligencia Emocional Total	888
Tabla 7.5.15.15. Coeficientes de la regresión para la Motivación Total	888
Tabla 7.5.15.16. Coeficientes de la regresión para el Conocimiento sí mismos Total.....	889
Tabla 7.5.15.17. Coeficientes de la regresión para el Autoconcepto Total	890
Tabla 7.5.15.18. Coeficientes de la regresión para el Autocontrol Total	891
Tabla 7.5.15.19. Coeficientes de la regresión para la Empatía Total.....	891
Tabla 7.5.15.20. Coeficientes de la regresión para las Habilidades Sociales Total	892
Tabla 7.5.15.21. Coeficientes de la regresión para la realización de Peticiones Total	893
Tabla 7.5.15.22. Coeficientes de la regresión para la Asertividad Total	893
Tabla 7.5.15.23. Coeficientes de la regresión para la Disconformidad Total	894
Tabla 7.5.15.24. Coeficientes de la regresión para Opiniones Total	894
Tabla 7.5.15.25. Coeficientes de la regresión para Media de Rendimiento Global	895
Tabla 7.5.15.26. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 1 Total	896
Tabla 7.5.15.27. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 2Total	897
Tabla 7.5.15.28. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 3 Total	898
Tabla 7.5.15.29. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento Materia 4 Total	899
Tabla 7.5.15.30. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 5 Total	900
Tabla 7.5.15.31. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 6 Total	901
Tabla 7.5.16.1.1. ANOVA Ansiedad por Etapa	903

Tabla 7.5.16.1.2. ANOVA AE y AR por Etapa.....	904
Tabla 7.5.16.1.3. ANOVA Felicidad por Etapa	905
Tabla 7.5.16.1.4. ANOVA IE por Etapa	905
Tabla 7.5.16.1.5. ANOVA HHSS por Etapa.....	906
Tabla 7.5.16.1.6. ANOVA Rendimiento por Etapa	907
Tabla 7.5.16.2.1. Prueba t Ansiedad por Género Total.....	912
Tabla 7.5.16.2.2. Prueba t AE y AR por Género Total	912
Tabla 7.5.16.2.3. Prueba t Felicidad por Género Total.....	913
Tabla 7.5.16.2.4. Prueba t IE por Género Total	913
Tabla 7.5.16.2.5. Prueba t HHSS por Género Total	914
Tabla 7.5.16.2.6. Prueba t Rendimiento por Género Total.....	915
Tabla 7.5.16.3.1. Prueba t Ansiedad por Cultura Total.....	918
Tabla 7.5.16.3.2. Prueba t AE y AR por Cultura/Religión Total	919
Tabla 7.5.16.3.3. Prueba t Felicidad por Cultura Total	919
Tabla 7.5.16.3.4. Prueba t IE por Cultura Total.....	920
Tabla 7.5.16.3.5. Prueba t HHSS por Cultura Total	920
Tabla 7.5.16.3.6. Prueba t Rendimiento por Cultura Total.....	921
Tabla 7.5.16.4.1. ANOVA Ansiedad por Estatus Total.....	925
Tabla 7.5.16.4.2. ANOVA AE y AR por Estatus Total	926
Tabla 7.5.16.4.3. ANOVA Felicidad por Estatus Total	926
Tabla 7.5.16.4.4. ANOVA IE por Estatus Total.....	928
Tabla 7.5.16.4.5. ANOVA HHSS por Estatus Total	928
Tabla 7.5.16.4.6. ANOVA Rendimiento por Estatus Total.....	929
Tabla 7.5.16.5.1. ANOVA Felicidad por Ansiedad Total General	933
Tabla 7.5.16.5.2. ANOVA IE por Ansiedad Total General.....	934
Tabla 7.5.16.5.3. ANOVA HHSS por Ansiedad Total General	935
Tabla 7.5.16.5.4. ANOVA Rendimiento por Ansiedad Total General.....	936
Tabla 7.5.16.6.1. ANOVA factores Ansiedad por Felicidad Total General.....	941
Tabla 7.5.16.6.2. ANOVA AE y AR por Ansiedad Total General.....	942
Tabla 7.5.16.6.3. ANOVA IE por Felicidad Total General.....	942
Tabla 7.5.16.6.4. ANOVA HHSS por Felicidad Total General	943
Tabla 7.5.16.6.5. ANOVA Rendimiento por Felicidad Total General	944
Tabla 7.5.16.7.1. ANOVA factores Ansiedad por IE Total General	948
Tabla 7.5.16.7.2. ANOVA AE y AR por IE Total General	948
Tabla 7.5.16.7.3. ANOVA factores Felicidad por IE Total General	949
Tabla 7.5.16.7.4. ANOVA Rendimiento por IE Total General.....	949
Tabla 7.6.1.1.1. Prueba t Ansiedad Morado por pretest-postest.....	952
Tabla 7.6.1.1.2. Prueba t AE y AR por pretest-postest	953
Tabla 7.6.1.1.3. Prueba t Felicidad Morado por pretest-postest	953
Tabla 7.6.1.1.4. Prueba t IE Morado por pretest-postest.....	954
Tabla 7.6.1.1.5. Prueba t HHSS Morado por pretest-postest	954
Tabla 7.6.1.1.6. Prueba t Rendimiento Morado por pretest-postest	955

Tabla 7.6.1.2.1. Prueba t Ansiedad Dorado por pretest-postest.....	957
Tabla 7.6.1.2.2. Prueba t AE y AR Dorado por pretest-postest.....	957
Tabla 7.6.1.2.3. Prueba t Felicidad Dorado por pretest-postest	958
Tabla 7.6.1.2.4. Prueba t IE Dorado por pretest-postest.....	958
Tabla 7.6.1.2.5. Prueba t HHSS Dorado por pretest-postest	959
Tabla 7.6.1.2.6. Prueba t Rendimiento Dorado por pretest-postest.....	959
Tabla 7.6.1.3.1. Prueba t Variables sociodemográficas por Centro	961
Tabla 7.6.1.3.2. Prueba t NOVA Ansiedad por Centro.....	962
Tabla 7.6.1.3.3. Prueba t Emociones negativas por Centro	962
Tabla 7.6.1.3.4. Prueba t Preocupaciones y dificultades por Centro	963
Tabla 7.6.1.3.5. Prueba t Estados emocionales positivos por Centro	963
Tabla 7.6.1.3.6. Prueba t Sensaciones de ansiedad por Centro	963
Tabla 7.6.1.3.7. Prueba t Estados negativos por Centro	964
Tabla 7.6.1.3.8. Prueba t Estados contrapuestos por Centro	964
Tabla 7.6.1.3.9. Prueba t AE y AR por Género Secundaria	964
Tabla 7.6.1.3.10. Prueba t AE por Género Secundaria	965
Tabla 7.6.1.3.11. Prueba t Felicidad por Centro.....	965
Tabla 7.6.1.3.12. Prueba t Condiciones de vida negativaspor Centro	965
Tabla 7.6.1.3.13. Prueba t Satisfacción con la vida por Centro.....	966
Tabla 7.6.1.3.14. Prueba t Condiciones de vida positivas por Centro.....	966
Tabla 7.6.1.3.15. Prueba t Cambios en vida por Centro	966
Tabla 7.6.1.3.16. Prueba t No cambios en vida por Centro	967
Tabla 7.6.1.3.17. Prueba t Preocupaciones en la vida por Centro.....	967
Tabla 7.6.1.3.18. Prueba t IE por Centro	968
Tabla 7.6.1.3.19. Prueba t Motivación por Centro	968
Tabla 7.6.1.3.20. Prueba t Conocimiento de sí mismos por Centro	968
Tabla 7.6.1.3.21. Prueba t Autoconcepto por Centro	969
Tabla 7.6.1.3.22. Prueba t Autocontrol por Centro.....	969
Tabla 7.6.1.3.23. Prueba t NOVA Empatía por Centro	969
Tabla 7.6.1.3.24. Prueba t HHSS por Centro.....	970
Tabla 7.6.1.3.25. Prueba t Interacción sexo opuesto por Centro.....	970
Tabla 7.6.1.3.26. Prueba t Peticiones por Centro	970
Tabla 7.6.1.3.27. Prueba t Asertividad por Centro	971
Tabla 7.6.1.3.28. Prueba t Disconformidad por Centro	971
Tabla 7.6.1.3.29. Prueba t Opiniones por Centro	972
Tabla 7.6.1.3.30. Prueba t Media Rendimiento por Centro.....	972
Tabla 7.6.1.3.31. Prueba t Rendimiento Lengua castellana por Centro	972
Tabla 7.6.1.3.32. Prueba t Rendimiento Matemáticas por Centro.....	973
Tabla 7.6.1.3.33. Prueba t Rendimiento Sociales por Centro	973
Tabla 7.6.1.3.34. Prueba t Rendimiento Inglés por Centro	973
Tabla 7.6.1.3.35. Prueba t Rendimiento Naturales por Centro	973
Tabla 7.6.1.3.36. Prueba t Rendimiento Religión por Centro	974

INFLUENCIA DE LOS ESTADOS EMOCIONALES CONTRAPUESTOS Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO: EL CONTEXTO EDUCATIVO PLURICULTURAL DE CEUTA

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación queda inscrito en el contexto de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Para indicar las características del mismo, se mencionan las comentadas en Pulido (2015), en el que se hace una breve descripción del mismo. 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) 84.959 habitantes (Padrón Municipal, 2018), 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.

Después de analizar, de manera rápida el contexto en el que se desarrollará este trabajo, se pone el foco en el campo en el que quedará inscrita: las emociones. En este sentido, los estados emocionales tienen una mayor incidencia y repercusión en el desarrollo y la actividad de las personas que las emociones básicas. Ambos tienen una funcionalidad adaptativa e informativa en la relación del sujeto con el medio, orientando su intervención y desarrollo en el mismo. El mantenimiento, durante periodos prolongados de tiempo, de las manifestaciones fisiológicas y la vivenciación de los estados, propios de la emoción, son responsables de importantes variaciones en múltiples ámbitos de la vida del sujeto. Esta persistencia en el mantenimiento, hace que tengan mayor importancia que las emociones básicas en todos estos elementos.

Esta influencia hace que surja la consideración de que existen dos tipos de estados emocionales. Por un lado, estarían los positivos, cuyos efectos son beneficiosos en el desarrollo y actividad del sujeto. Sin embargo, aquellos considerados como negativos, interrumpirían, dificultarían e inhibirían múltiples actividades del sujeto con el medio que le rodea.

Ante esta realidad, este trabajo pretende tomar uno de cada tipo de estados emocionales. En el caso de los estados emocionales negativos, aparece la ansiedad, uno de los estados emocionales negativos más frecuentes tanto en la población infantil como desde esta etapa en adelante. Esta realidad parte de los niveles de miedo experimentados por los niños, algo totalmente normal, dentro de su proceso de desarrollo emocional. Estas emociones normales y evolutivas, sin embargo, pueden llegar a convertirse en trastornos, los cuales pueden ser responsables de la prolongación de estos estados durante la adolescencia hasta llegar a la edad adulta. Es cierto que niveles moderados en este tipo de estados pueden ser responsables de una activación positiva en la actividad del sujeto, teniendo una función útil en la misma. Son las manifestaciones superiores las responsables de un funcionamiento inadecuado del sujeto. Entre dichos efectos negativos se pueden mencionar desde la tensión emocional, tristeza prolongada, llegando a trastornos depresivos, baja autoestima, problemas afectivos, consumo de sustancias, dificultades en el desarrollo social hasta casos de suicidio. Dentro de todos estos efectos negativos, la ansiedad puede influir en el desarrollo educativo y el aprendizaje del sujeto, a través del pensamiento autoevaluativo.

De la misma manera, entre los estados emocionales positivos aparece la felicidad. Este tipo de estados emocionales tiene múltiples efectos beneficiosos en el desarrollo y la actividad del sujeto. De esta manera, quedan asociados a criterios positivos de salud mental. Este estado emocional actuaría como un importante preventor de la tensión emocional, la tristeza prolongada, la baja autoestima, los problemas afectivos y las dificultades en el desarrollo social. De la misma forma, tiene influencia positiva en el aprendizaje del sujeto.

Esta realidad permite comprobar la relación contraria entre ambos estados emocionales, algo que se pretende evaluar, de forma adecuada, en este trabajo, intentando contemplar el hecho de que ambas sean inversamente proporcionales, dado que se trata de estados emocionales contrapuestos.

Al mismo tiempo, el manejo y el control de estos estados emocionales puede conducir a la aproximación hacia el sentido positivo y la mejora de todos estos estados emocionales. Es aquí donde tiene importancia el concepto de Inteligencia Emocional, entendida como conjunto de habilidades relacionadas con la regulación, gestión, control y uso de este conjunto de estados emocionales. Es por ello que la gestión de este conjunto de estados emocionales,

encaminándola hacia el "sentido positivo", tiene una importante relación con la promoción de la salud mental, el funcionamiento positivo y la actividad adaptativa. De esta manera, elevados niveles de Inteligencia Emocional tienen importantes asociaciones con elementos como la satisfacción en múltiples ámbitos (mencionados anteriormente entre los beneficios de la felicidad). De la misma manera, los niveles bajos se asocian a estados emocionales negativos, volviendo a reincidir en los elementos comentados en el caso de la ansiedad. De todos estos efectos, se vuelve a subrayar el efecto facilitador-dificultador de estos estados emocionales, mediados por el control y el dominio de los mismos.

Esto lleva a centrar el ámbito de actuación, quedando enmarcado el trabajo dentro del sistema educativo, dentro del contexto pluricultural de Ceuta, a lo largo de todos los niveles educativos. Se inicia el proceso en 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, el elemento concreto con el que se pretenden vincular tanto los estados emocionales, como la Inteligencia Emocional, dentro de este ámbito, es el rendimiento académico.

Como síntesis de los tres componentes de los que se ha hablado (estados emocionales contrapuestos, Inteligencia Emocional y rendimiento académico) surge la investigación que se pretende realizar, como tesis dentro del programa de doctorado en Ciencias de la Educación, durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018. 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 se ha comentado anteriormente, la importancia que se le concede a la Inteligencia Racional, cuantificada mediante diferentes instrumentos que miden el Cociente Intelectual (CI), es cada vez menor. Al mismo tiempo, la concepción más extendida, 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.

Afortunadamente, cada día son más 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, cabe mencionar diferentes experiencias en las que esto se demuestra, como el estudio realizado por Pérez y Castejón (2006), en el que los autores concluyen que, en ningún caso, aparecen relaciones entre las variables relativas al

rendimiento académico (en la población estudiantil) 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, 2016).

En suma, existe algo más que la Inteligencia racional, determinada por los tests psicométricos que miden el CI en el desarrollo de tareas.

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, este 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 las hubiere) 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 (Ceuta) en el que se enmarca este trabajo.

Al mismo tiempo, nuestro interés se centra especialmente en la influencia que tienen los estados emocionales 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 dos estados emocionales, que, a priori, se muestran como contrapuestos.

En este sentido, se ha seleccionado la ansiedad, estado emocional que deriva directamente del miedo, una de las emociones básicas más estudiadas y, por tanto, más conocidas. Dicha emoción, de carácter negativo, puede desposeernos de toda razón, haciéndonos actuar de manera irracional, llegando a desencadenar trastornos psicológicos. El segundo estado emocional elegido, tiene un componente claramente positivo, actuando como un impulsor para el desarrollo de la actividad del sujeto en múltiples ámbitos: la felicidad.

Por ello, se pretende reflejar las posibles diferencias que pudieran existir entre los distintos grupos de alumnos que constituyan la muestra del estudio tanto en Inteligencia

Emocional, como en ambos estados emocionales. Así mismo, se comprobará la influencia que tienen ambos estados emocionales sobre el conjunto de habilidades que componen la Inteligencia Emocional, constituyendo otro de los ejes de esta investigación.

A todo ello se ha de añadir un tercer elemento, que determina, el ámbito educativo: el rendimiento académico, como 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 académico. Es además uno de los puntos que mayor interés puede suscitar, dado que se pretenden conocer elementos que, quizás, puedan mejorar el proceso educativo, explorando la incidencia que pudieran tener, los estados emocionales e Inteligencia Emocional sobre el rendimiento.

2.1. Problemas Generales

Considerando lo expuesto hasta el momento, se podría delimitar la problemática de la presente investigación de la siguiente forma:

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

Respecto a este primer problema general, en primer lugar, se pretende llevar a cabo un estudio de carácter descriptivo, evaluando el comportamiento de las mencionadas variables de estudio (ansiedad, felicidad, inteligencia emocional y rendimiento académico).

Además, se pretende comprobar qué incidencia pueden llegar a tener diferentes variables sociodemográficas como el género, la edad, la cultural o el estatus socioeconómico y cultural, en cada una de las variables de estudio, tanto de manera general, como en función de sus factores específicos. Por otro lado, también se pretende contemplar la relación existente (si la hubiere) entre las variables de estudio. De forma concreta, se intentará determinar si la ansiedad tiene relación con el otro estado emocional, la felicidad, con el desempeño de habilidades emocionales del sujeto y/o con el rendimiento académico. Del mismo modo, se analizará la interacción entre la felicidad y las habilidades emocionales, y el rendimiento académico. Y, finalmente, también se intentará conocer las relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

- Problema General II: ¿Tiene el programa de educación emocional, que se utilizará como tratamiento experimental (variable independiente), alguna influencia sobre los tipos y niveles de las variables de estudio (Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional y

Rendimiento Académico)?

Respecto al segundo problema general, se pretende, llevar a cabo una comparación de las mencionadas variables. De la misma manera, se procederá a la evaluación de las variables de estudio al inicio del curso académico (pretest), en un centro de Educación Infantil y Primaria de Ceuta. Esto permitirá contemplar los niveles generales descritos en la población de la ciudad (niveles), así como su distribución considerando los factores que la integran (tipos). Después de realizar este estudio inicial, se comprobará qué incidencia puede llegar a tener el programa (tratamiento experimental) sobre las variables de estudio. De forma concreta, se pretende determinar si dicha intervención tiene repercusión sobre la ansiedad, la felicidad, el desempeño de habilidades emocionales del sujeto (inteligencia emocional) o el rendimiento académico.

2.2. Problemas Específicos

A su vez, esta problemática general se puede descomponer en una serie de problemas más específicos, sobre los que se va a centrar este trabajo, para su mejor estudio y análisis. El Problema General I se puede dividir en:

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

El Problema General II se puede descomponer en los siguientes problemas específicos:

- ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tipos y niveles iniciales (pretest) y finales (postest) de Ansiedad en el alumnado que sigue el programa de educación emocional desarrollado?
- ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tipos y niveles iniciales (pretest) y finales (postest) de Felicidad en el alumnado que sigue el programa de educación emocional desarrollado?

- ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tipos y niveles iniciales (pretest) y finales (postest) de Inteligencia Emocional en el alumnado que sigue el programa de educación emocional desarrollado?
- ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tipos y niveles iniciales (pretest) y finales (postest) de Rendimiento Académico en el alumnado que sigue el programa de educación emocional desarrollado?
- ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de las variables evaluadas entre el alumnado que recibe la intervención (grupo experimental) y el que no lo recibe (grupo control), tanto en el pretest como en el postest?

Para conocer, de forma detallada, los conceptos que se van a manejar en este trabajo y dar una respuesta anticipada a estos interrogantes planteados, se comenzará con una profunda revisión de la bibliografía especializada en los temas que resultan relevantes. Será esta revisión lo que permita conocer los aspectos teóricos que son indispensables para el conocimiento de este campo, así como las diferentes investigaciones que determinan el estado actual de las cuestiones planteadas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Marco conceptual de referencia

3.1.1. Estado emocional

Analizar las emociones y sus componentes ha sido un objetivo perseguido por la psicología científica, basándose en análisis de la conducta animal. Estas permiten que los animales sobrevivan en su entorno, desarrollando diferentes conductas, cada una de ellas producida por una emoción (López, 2013).

Se comienza el apartado teórico considerando el concepto de emoción. Para ello, se considerará, como base, la revisión realizada en Pulido (2015), la cual parte de la raíz etimológica de la palabra *emoción*. Esta proviene del verbo latino *movere* (que significa “moverse”) más el prefijo «e-», significando algo así como “movimiento hacia”, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción.

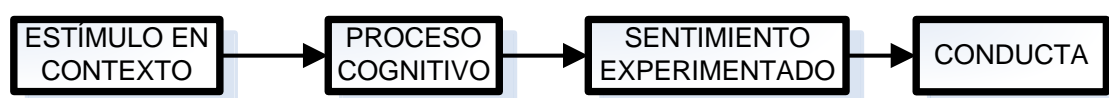
De esta forma, Pulido (2015) parte del sentido más literal, empleando el Oxford English Dictionary (2016). Desde esta perspectiva se define la emoción como “agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente o agitado”.

Por su parte, según el Diccionario de la Real Academia Española (2016), la emoción sería 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”.

Después de estas definiciones no especializadas, Pulido (2015), continúa con la opinión de diferentes autores dedicados al campo. En este sentido, la mayoría de los teóricos reconocen que los procesos cognitivos desempeñan un papel y todos ellos señalan cambios fisiológicos asociados (Sroufe, 2000). La mayoría de los autores consultados por Pulido (2015) describen la conducta emocional en función de una cadena de sucesos similar a la que se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 3.1.1.1. Cadena de sucesos en Pulido (2015) a



A continuación, Pulido (2015) ofrece una revisión sobre la concepción que el término emoción ha tenido a lo largo de su recorrido:

Se parte desde la emoción como 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, centrada básicamente en el componente fisiológico, el estado corporal experimentado.

Desde esta perspectiva, se pasa a una concepción centrada 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. Esta concepción incluye componentes que no son considerados en la perspectiva anterior: la experiencia subjetiva que produce la emoción, el contexto y la conducta. En relación con los componentes de la emoción, un aspecto interesante es la disociación existente entre la experiencia y la manifestación 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).

Desde otra perspectiva psicoanalítica, se destaca 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 estarían vinculados con emociones intensas, lo que haría difícil encontrar una emoción en estado puro, puesto que generalmente ésta es una mezcla de reacciones fisiológicas y sentimientos.

Si se considera una perspectiva conductista, no se habla del concepto de emociones, sino de comportamientos emocionales, que quedarían divididos en tres componentes diferentes. Serían los siguientes: respuestas autónomas (hábitos viscerales o reacciones fisiológicas no

visibles), movimientos (hábitos manuales) y verbalizaciones (hábitos laríngeos). En esta definición se hace referencia a lo fisiológico y lo conductual.

Después de esta breve introducción, Pulido (2015) contempla la opinión de otros autores, desde una perspectiva más actual. Uno de los autores que con los que 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 observado anteriormente: 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.

La opinión de Goleman (2016) permite 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.

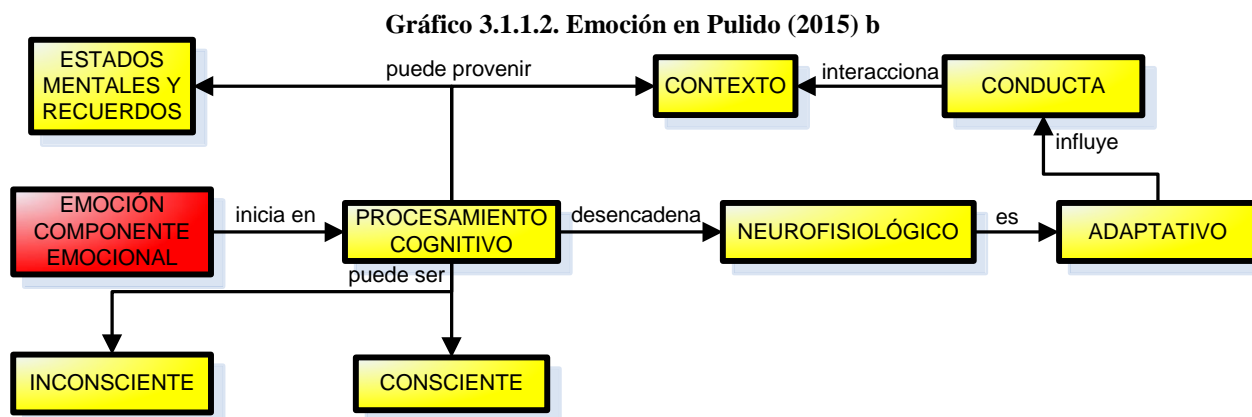
Todas estas definiciones no especifican si la emoción abarca la valoración cognitiva o si viene después, o si incluye la respuesta conductual o la precede. Mencionando, de nuevo a Sroufe (2000), tanto en los estados emocionales, como en los no emocionales (estados que requieren esfuerzos corporales diversos) 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 podamos considerarla emoción es necesario que haya una vivenciación o experiencia emocional, ya sea definida o no. Se debe dar, por tanto ese componente cognitivo (Pulido, 2015, p. 43).

Si se considera la perspectiva de Pulido (2015), para que se desencadene el estado neurofisiológico que presenta la emoción no siempre es necesario que haya un acontecimiento que proceda del contexto, dado que 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. Esta realidad hace referencia a estados más duraderos en el tiempo, lo que se vincula con el concepto de estado emocional, que se considerará más tarde.

Teniendo en cuenta esta concepción, Pulido (2015, p. 44) define 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.*

Resulta fundamental destacar 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.



Si se consideran los componentes que se inscriben en toda emoción, se pueden vincular, de igual manera, al estado emocional. El conjunto de elementos que los integran serían exactamente los mismos que se han comentado. Sin embargo, también se distingue una diferencia clara entre ambos conceptos. Estas diferencias se relacionan con la duración de ambas. Si bien una emoción está limitada a periodos cortos de tiempo, desencadenadas por estímulos puntuales, los estados emocionales son más duraderos. De esta manera, el estado emocional se relacionaría con una tendencia sostenida y duradera de respuesta emocional. Teniendo en cuenta esta concepción, se podría definir el estado emocional como la tendencia de respuesta emocional, característica de cada sujeto, desde la que se desencadenan los componentes fundamentales de cada emoción.

▪ Teorías sobre emoción

Partiendo de la premisa de que cualquier proceso psicológico incluye una experiencia emocional variable en intensidad y cualidad se consideran las reacciones emocionales como algo natural y necesario en los seres humanos (Bisquerra, 2009).

Del mismo modo, se continúa con las teorías sobre emoción aprovechando el recorrido que se hace (Pulido, 2015) sobre los siguientes apartados:

Según López (2013), cada una de las diferentes reacciones emociones tienen una función que permite que a la persona que las experimenta actúe de forma apropiadas independientemente de la experiencia de bienestar o malestar que generen.

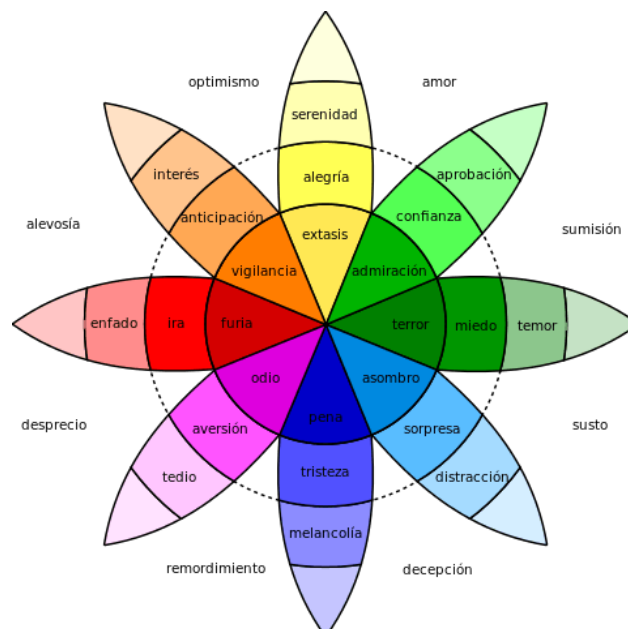
Plutchik (1980) hace referencia a la denominada "rueda de las emociones". Su teoría consiste en dividir las emociones en ocho emociones primarias fundamentales para la

supervivencia: temor, sorpresa, tristeza, disgusto, ira, esperanza, alegría y aceptación. Enlazadas unas con otras darían lugar a otras emociones (amor, sumisión, susto, decepción, remordimiento, desprecio, agresividad y optimismo). Todas ellas serían el resultado de la unión de dos emociones básicas y primarias.

La disposición de las emociones, en esta teoría (Plutchik, 1980), está organizada por colores que simulan la intensidad de cada emoción. Cuánto más fuerte es el color mayor intensidad tiene la emoción. Las emociones secundarias se van uniendo entre así dando lugar a otras emociones menos frecuentes. Cada emoción tiene una contraria, siendo la emoción opuesta del miedo (por ejemplo), la ira. De esta manera, no se podrían dar dos al mismo tiempo.

Dependiendo de su situación, las emociones primarias se unirían con otras secundarias, dando lugar a una emoción concreta (Plutchik, 1980).

Gráfico 3.1.1.3. La rueda de las emociones en Plutchik (1980)



○ **Biología de la emoción**

Saber que algo es cierto en nuestro corazón pertenece a un orden de convicción distinto, que pensarlo con la mente racional. Todas las personas tendrían dos mentes, una mente: una que piensa y otra que siente. Dos formas de conocimiento fundamental que están continuamente interaccionando entre sí, lo que permite la constitución de la vida mental. La primera de ellas sería la mente racional, la modalidad de comprensión de la que solemos ser conscientes, más despierta, más capaz de reflexionar, pero más lenta. El otro tipo de conocimiento, más impulsivo, más poderoso y rápido, es la mente emocional. Cuanto más intenso es el sentimiento más ineficaz es la mente racional. Existiría un continuo cuyos extremos son lo racional y lo emocional, habitualmente en 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. La mente emocional y la mente racional constituyen dos facultades de conocimiento, relativamente independientes entre sí. 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 (Pulido, 2015).

En este proceso de equilibrio-desequilibrio descrito en Pulido (2015, p. 45), tiene una importancia fundamental una estructura del Sistema Nervioso Central, denominada amígdala.

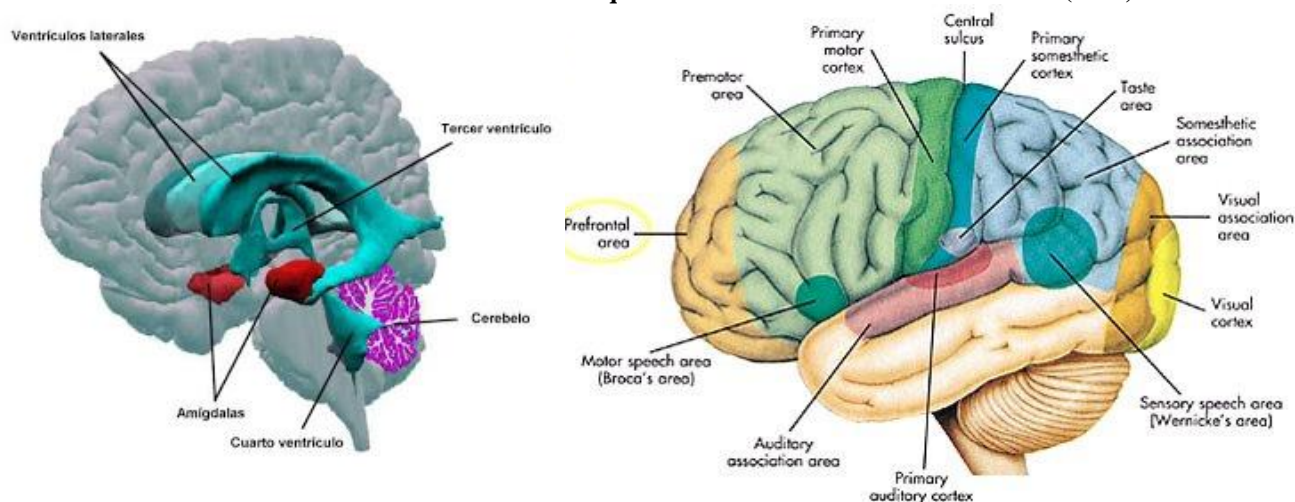
La amígdala del ser humano es una estructura nerviosa relativamente grande. Existen, en realidad, dos amígdalas que constituyen un conglomerado de estructuras interconectadas en forma de almendra (de ahí su nombre, un término que deriva del vocablo griego que significa “almendra”), y se hallan encima del tallo encefálico, cerca de la base del anillo límbico. Una imagen de estas estructuras nerviosas se ofrece en la siguiente página (Gráfico 3.1.1.4).

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 (Pulido, 2015).

Considerando a Pulido (2015), estas rudimentarias confusiones emocionales, basadas en sentir antes que en pensar, son calificadas como “emociones precognitivas”, reacciones basadas en impulsos sensoriales: 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.

Gráfico 3.1.1.4. Estructuras anatómicas que intervienen en la emoción en Pulido (2015) c



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 determina si esa información posee una carga emocional (Pulido, 2015).

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 ha demostrado 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 se 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 (Pulido, 2015).

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 (Pulido, 2015).

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.

3.1.2. Ansiedad

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 (Pulido, 2015).

De nuevo, se comienza como en los casos anteriores, considerando la concepción de la Real Academia Española (2016), 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).

En este sentido, para poder delimitar de forma precisa los conceptos Pulido (2015) hace referencia al 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 (Pulido, 2015).

La ansiedad se entiende como un tenso estado emocional y, a menudo, se encuentra marcado por síntomas físicos tales como tensión, temblor, sudor, palpitación y una elevada tasa cardíaca. 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 (Pulido, 2015).

Si se considera a Pelechano (2007), en Pulido (2015), 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 cardíaca 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.

Pulido (2015) ofrece también la consideración que entiende 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 podemos 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, Pulido (2015) propone hacer 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. Como elemento característico, la fobia se considera un estado emocional de una gran intensidad y persistencia, de carácter no realista, anormal o patológico.

La fobia se podría considerar como 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. 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, Pulido (2015) establece las diferencias básicas, entre miedo, fobia y ansiedad. 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, Pulido (2015) hace 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 afectarles 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 (Pulido, 2015).

Una vez hecha esta aclaración Pulido (2015) puede delimitar mejor cada uno de los conceptos, continuamos con las diferencias más importantes que podemos destacar entre ellos. En este sentido, la diferencia externa está muy clara. Podemos decir que hay fobia y ansiedad cuando existe psicopatología. Por otro lado, tenemos otro de los criterios considerados, como 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.

En esta ocasión Pulido (2015) 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, Pulido (2015) delimita las diferencias que podemos encontrar entre los tres conceptos, que forman parte de mismo territorio semántico, pudiendo concluir con los criterios para diferenciarlos, centrados en la adecuación de la respuesta (en sus vertientes de duración, generalización y de intensidad, 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, Pulido (2015) resume los elementos más importantes para llegar a delimitar estos conceptos. En primer lugar, habla de lo que se puede denominar “naturaleza” del concepto. Con esto se refiere 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, aparecería 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”. Esta realidad refuerza nuestra concepción como "tendencia a

responder". 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 la tenemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.1.2.1. Delimitación conceptual de miedo en Pulido (2015) a

	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 hemos 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 podemos hablar de miedo, sino que empleamos el concepto fobia. Así pues, si no se dan todas las condiciones

necesarias, no podemos hablar de miedo o, dicho de otra forma, debemos tener en cuenta todos los elementos cuando hablamos de miedo (Pulido, 2015).

Todo lo que se ha comentado hasta este punto supone el inicio de la definición del concepto de ansiedad. En este sentido, no existe una única definición, a pesar de aparecer como uno de los estados emocionales más frecuentes que está presente en todas las culturas. Por otro lado, los trastornos de ansiedad ocupan uno de los puestos que encabezan las listas de los trastornos emocionales a nivel mundial (López, 2013).

Del mismo modo que ocurre con el miedo, existen tantas definiciones de ansiedad como modelos teóricos. Sin embargo, todas ellas están de acuerdo en que consiste en un estado emocional complejo. De esta manera, siguiendo el trabajo de López (2013), las más relevantes serían las siguientes:

Siguiendo a López (2013), bajo este término, se han englobado diversos conceptos en el campo de la psicología, utilizándose de manera incierta oponiéndose o intercalándose entre ellos; ansiedad, angustia, estrés, miedo, tensión,... Una realidad que ya se ha contemplado en el miedo.

Por ello, se consideran un conjunto de definiciones de autores relevantes, dentro del ámbito de la psicología.

Hull (1952) conceptualiza la ansiedad como un impulso motivacional responsable de la capacidad del individuo para responder ante una estimulación, mientras que para Dollard y Miller (1950) es un impulso secundario aprendido y asociado con diversos fenómenos, cuyo origen y mantenimiento van a ser explicados desde el conflicto, el refuerzo y la generalización.

Cattell y Sheier (1961) denominan a esas dos formas de la ansiedad como ansiedad rasgo, condición más o menos estable de la persona y ansiedad estado, sentimientos de tensión fluctuantes en el tiempo y variables en intensidad. Se destaca la exposición prolongada ante un estímulo excitante, lo que puede llegar a desembocar en una incapacidad para la inhibición de la excitación.

Esta concepción es el punto de partida de Spielberger (1973), que conceptualiza la ansiedad como un proceso que incluye constructos de estrés, amenaza y estado de ansiedad. La ansiedad se genera tras una secuencia de eventos de naturaleza cognoscitiva, afectiva, psicológica y comportamental; que puede desencadenarse por un estímulo estresante externo que es percibido como peligroso o por un estímulo interno, que es percibido como una amenaza.

Lewis (1980) considera la ansiedad como un estado emocional desagradable resultado de la anticipación de amenaza o peligro, real o imaginario y en cualquier caso excesivo,

percibido como miedo. Cursa con sensaciones corporales que causan molestias durante los episodios de ansiedad, con manifestación de trastornos corporales. Se describe la ansiedad como una reacción adaptativa ante situaciones que suponen una amenaza o peligro, activando mecanismos de defensa, a través de, entre otras, una estimulación del sistema nervioso simpático y de la liberación de catecolaminas, responsables de gran parte de las expresiones somáticas que representan la respuesta ansiosa.

Rojas (1989) conceptualiza la ansiedad como un patrón conductual complejo, que incluye aspectos fisiológicos, cognitivos (concebido como un estado emocional valorado como desagradable) e instrumentales. Dentro del componente fisiológico se destaca el estado emocional desagradable (consecuencia de una valoración cognitiva que el sujeto realiza sobre la situación amenazante), mientras que el cognitivo es el que permite al sujeto realizar un análisis de las condiciones ambientales y los recursos personales disponibles para afrontar dicha situación. De esta manera, se produce la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles.

García y Magaz (1998) definen la ansiedad como un estado emocional, iniciado en una respuesta psicofisiológica que se produce al percibir el individuo la presencia o la inminente presencia de una situación contextual que constituye o puede constituir un riesgo para su bienestar. Esta reacción es compleja y multicomponente, pudiendo producirse de forma aislada o sobre estados depresivos, junto síntomas psicósomáticos cuando el sujeto fracasa en su adaptación al medio. Estas respuestas se pueden descomponer en varias clases, algunas bajo control voluntario y otras involuntarias, relacionadas funcionalmente entre sí: neurovegetativas, cognitivas e instrumentales. Esto la convierte en una reacción emocional anticipatoria, con valor funcional, ante la percepción de un peligro o amenaza.

De la Ossa, Martínez, Herazo y Campo (2009) dicen que la ansiedad es una emoción psicobiológica básica, una respuesta adaptativa normal a la amenaza y a los estresores, que en la mayoría de los casos condiciona el desempeño del individuo, favoreciendo el desarrollo de las personas en diversas actividades, dirigidas a mantener la supervivencia y el bienestar, evitando daños. Sin embargo, cuando los niveles de ansiedad exceden este umbral aparece un deterioro en las actividades cotidianas, lo que conduce a una reducción del rendimiento esperado indicando el inicio de un trastorno de ansiedad.

Finalmente, Riveros, Hernández y Rivera (2007) consideran que la ansiedad es un mecanismo adaptativo que permite a las personas estar alerta ante situaciones que perciben como amenazantes; estos autores afirman que en condiciones normales la ansiedad es un estado que activa el sistema de respuesta de las personas ante situaciones valoradas como peligrosas, lo que facilita su proceso de concentración para afrontar estas eventualidades de

manera eficiente; sin embargo, un elevado nivel de ansiedad puede producir sentimientos de indefensión aun cuando el individuo se encuentre ante la ausencia de estímulos que generen esta reacción, lo que conduce a una disfuncionalidad a nivel psicológico y fisiológico interfiriendo con sus actividades normales.

Considerando a López (2013) esta variabilidad conceptual, ha sido estudiada en múltiples ocasiones, lo que permite identificar múltiples elementos comunes. Dentro de ellos, aparecen respuestas cognitivas, instrumentales y/o motoras de un organismo, el hecho de que no existe consenso conceptual, al menos desde cada uno de los modelos explicativos de la conducta humana. Este hecho, implica confusión y dificultades para desarrollar estudios comparables e investigaciones aplicadas, o con resultados útiles para la práctica profesional.

Desde la orientación psicoanalítica la ansiedad se concibe como una patología relacionada con conflictos intrapsíquicos. Desde la conceptualización conductual, la ansiedad se considera una respuesta incondicionada o aprendida, ante determinadas situaciones, objetos, personas, animales... Las orientaciones conductuales y psicodinámica coinciden en que la ansiedad, finalmente, se convierte en una patología. Los autores que adoptan el modelo cognitivo entienden la ansiedad como una respuesta emocional que varía según la valoración que haga cada persona de una determinada situación, pudiendo ante la misma situación tener respuestas diferentes, según la hermenéutica de la misma. Los investigadores que adoptan un modelo conceptual biológico conciben la como una respuesta fisiológica del organismo otorgándole un carácter básico, defensivo y protector; a diferencia del resto de modelos descritos no la considera patológica o psicopatológica cuando sus niveles son moderados. Otros autores desde una perspectiva integradora consideran la ansiedad como una respuesta con tres niveles de respuesta tanto cognitivas como instrumentales y fisiológicas que se retroalimentan entre ellas y pueden constituirse en un patrón de conducta manteniendo en común con los modelos anteriores, la constitución de un patrón de conducta, la regulación cognitiva de la respuesta y la activación fisiológica que implica. Finalmente, el punto de vista psicométrico aporta a los modelos anteriores la consideración de dos dimensiones en el constructo ansiedad: ansiedad-rasgo, como característica permanente, y ansiedad –estado como una respuesta puntual, en un momento dado. Este último punto de vista implica la valoración de la ansiedad-rasgo como una condición biológica, y la ansiedad-estado como la respuesta emocional ante la valoración de una situación como amenazadora, en un momento dado (López, 2013, p. 42).

Antes de ofrecer la definición del concepto de ansiedad que se manejará en este trabajo, resulta muy relevante la tabla 3.1.2.1. ofrecida por López (2013), en la que se ve la evolución histórica de las definiciones de ansiedad, clasificándolas y ordenándolas según los variados modelos teóricos a los que estaban asociadas.

Todo ello, permite que se pueda ofrecer una definición operativa de la ansiedad, referida a las respuestas fisiológicas que pueden ser percibidas por una persona, basada en un enfoque psicofisiológico. De esta manera, define la ansiedad como aquel estado emocional, que anticipa la amenaza o peligro que puede constituir un riesgo para el bienestar del sujeto, desencadenando las manifestaciones fisiológicas propias del miedo, con una intensidad variable, pudiendo ir desde la activación del individuo y su desarrollo, hasta constituir un deterioro en las actividades cotidianas que pondrían inicio a un trastorno emocional, reduciendo su rendimiento en múltiples ámbitos.

3.1.3. Felicidad

Se continúa el apartado teórico contemplando la concepción sobre felicidad, otro de los estados emocionales que formarán parte de la investigación que se pretende realizar. Desde esta perspectiva, se van a seguir los pasos que se han venido usando en el resto de conceptos.

De esta forma, se comienza por la definición aportada por el Oxford English Dictionary (2016). Desde esta perspectiva se define la felicidad como “estado de ánimo de la persona que se siente plenamente satisfecha por gozar de lo que desea o por disfrutar de algo bueno”.

Por su parte, según el Diccionario de la Real Academia Española (2016), la felicidad tendría una triple perspectiva, al ser entendida como "estado de grata satisfacción espiritual y física", como "persona, situación, objeto o conjunto de ellos que contribuyen a hacer feliz" y como "ausencia de inconvenientes o tropiezos".

Después de estas definiciones no especializadas, llega el momento de ofrecer la concepción de diferentes autores dedicados al campo. Para ello, se puede seguir a Perandones (2015), que hace una revisión por los diferentes autores que ofrecen una definición sobre el concepto que resulta relevante.

Siguiendo esta perspectiva (Perandones, 2015), se resalta la experiencia de alegría (se puede entender de la misma manera que funciona el miedo en la comprensión de la ansiedad), satisfacción o bienestar, combinada con la sensación de que nuestra vida es buena, tiene sentido y vale la pena. Sin embargo, dicho término no es el elegido por los investigadores académicos, que prefieren la expresión de “bienestar subjetivo” o simplemente “bienestar” (Nisbet, Zelenski y Murphy, 2011). No obstante, Diener (2012) destaca que “bienestar” es un

concepto más amplio y holístico que “felicidad” y abarca la salud mental y física de las personas, además de su bienestar emocional (que sería la felicidad). Por otro lado, Myers (2000) define este estado como un sentimiento penetrante de que la vida ha sido y es buena, agradable y que tiene sentido.

Tabla 3.1.2.1. Evolución histórica de la definición de ansiedad según enfoques teóricos en López (2013) a

Autor-Fecha	Escuela	Definición
Freud 1926	Psicodinámico	Conflictos intrapsíquicos
Celis 2001		Patología
Wolpe, Skinner 1938	Conductual	Respuestas emocionales condicionadas o incondicionadas, ante un estímulo aversivo
Watson & Rayner 1920	Cond. Clásico	Respuestas emocionales condicionadas
Mowrer 1939	Condicionamiento Operante	Respuestas emocionales aprendidas, con propiedades motivacionales(drive)
Dollard & Miller 1950	Modelo Bifactorial	Drive aprendido (conflicto-refuerzo-generalización)
Rachman 1984		Respuesta condicionada (Psicopatología)
Eysenck 1967	Tª de la incubación	Bases biológicas y respuesta
Beck, Emery & Greenberg 1985	Cognitivo	Estructura cognitiva disfuncional. Estado emocional desagradable
May 1968	Existencialista	Aprensión por la amenaza a algún valor esencial para su existencia
Gray 1982	Psicofisiológica	Disfunción orgánica Sistema de defensa biológicos
Ledoux 1994	Neurobiología	Respuesta emocional biológica
Valdes et al. 1983		Estado Físico
Sue 1996		Respuestas complejas organismo
Fernández Abascal 2003		Emoción psicobiológica básica
De la Ossa 2009		
Marks 1986	Teoría de la Autoeficacia	Anticipación de peligros
Bandura 1977	Modelo de expectativa	Sentimientos molestos y síntomas fisiológicos
Bowers 1973	Teoría de la red asociativa	Ansiedad de interacción: persona y situación
Endler & Okada 1975		
Endler & Magnusson 1976	Teoría Interaccionista	Estilo de afrontamiento
Sandin & Chorot 1995		

Lang 1968	Teoría Tridimensional	Manifestaciones: Cognitivas, fisiológicas y motoras Patrón de conducta. Fisiológico y cogniciones
Franks 1969		Implicación fisiológica, cognitiva e instrumental Memoria emocional
Rojas 1989		Reacción en tres sistemas: cognitivo, físico y motor
Lang 1979	Teoría Bioinformacional	
Miguel-Tobal 1996		
Catell & Scheier 1961 Spielberger 1972	Psicometría	Ansiedad: Rasgo, Condición más o menos estable. Predisposición personal Estado, emoción transitoria, variable en intensidad y fluctuante en el tiempo

La felicidad, para Alarcón (2006) es considerada como un estado afectivo, centrado en los niveles de satisfacción con la vida que vivencia una persona, mientras que de acuerdo con Rodríguez (2010), es un estado emocional, generado por la interacción de diferentes condiciones que actúan sobre el individuo provocando respuestas positivas.

Para Véliz (2012) la felicidad se relacionaría principalmente con tener una vida placentera y con un significado positivo, teniendo efectos beneficiosos sobre el sujeto quedando asociados a criterios positivos de salud mental, fruto de un balance global entre las situaciones de placer y displacer.

Por su parte, para Carballeira, González y Marrero (2015) este constructo estaría compuesto por la satisfacción con la vida y por el balance emocional, lo que va desde la sensación de realización personal y la presencia de emociones positivas hasta las negativas.

De la misma manera, estas definiciones permiten que se pueda ofrecer una definición, en este caso, de felicidad. De esta manera, se puede definir la felicidad como aquel estado emocional, que se caracteriza por la anticipación del estado de satisfacción vital y física, desencadenando las manifestaciones fisiológicas propias de la alegría.

Dentro de este ámbito de estudio, Perandones (2015) distingue dos corrientes diferenciadas. La primera haría referencia al concepto de "bienestar subjetivo", mientras que la segunda se referiría al concepto de "bienestar psicológico".

Dentro de la primera concepción, bienestar subjetivo, Perandones (2015) destaca la evaluación subjetiva de la vida en términos de satisfacción y equilibrio entre el afecto positivo

y el afecto negativo. El afecto positivo es la disposición a experimentar estados emocionales placenteros y el afecto negativo la mayor propensión a experimentar estados emocionales negativos. Esta concepción está vinculada a una idea de la felicidad basada en el logro de placeres, la evitación del sufrimiento y la consecución de las metas propuestas. De esta manera, los individuos que informan tener un bienestar subjetivo elevado presentarían mayor afecto positivo (alegría, euforia, contento, orgullo, etc.), menor afecto negativo (tristeza, ansiedad, ira, culpa, vergüenza, envidia, etc.) y más satisfacción vital.

El concepto de bienestar psicológico está asociado a la felicidad personal entendida como el compromiso con uno mismo por alcanzar una vida con sentido y propósito (Perandones, 2015). Desde esta perspectiva, Lyubomirsky (2008) apunta a que las personas felices se distinguen de las infelices por la forma en que construyen, evalúan e interpretan y, finalmente, contemplan y recuerdan los acontecimientos de su vida. Esto es fruto del procesamiento cognitivo que realizamos, de nuestra interpretación y vivencia personal de los acontecimientos. Por otra parte, Perandones (2015) entiende el bienestar psicológico considerando la perspectiva de Ryff y Keyes (1995), quien la entienden como “vivir de acuerdo con el propio ser, o logro del crecimiento y potencial personal verdaderos”, lo que implicaría la consideración de seis dimensiones distintas:

- *Aceptación de uno mismo*, que implica sentirse bien con quiénes somos, conociendo y aceptando, además, las propias limitaciones.
- *Relaciones positivas*, o desarrollo y mantenimiento de relaciones interpersonales que sean ricas y profundas, basadas en el apoyo y en la confianza mutua.
- *Autonomía*, o búsqueda de la autodeterminación y la capacidad para gobernar la propia vida de forma autónoma.
- *Dominio y maestría*, o capacidad para modelar el ambiente de cara a satisfacer las necesidades y deseos personales.
- *Propósito de vida*, o compromiso vital con la búsqueda del significado que los retos y los esfuerzos personales tienen.
- *Crecimiento personal*, entendido como posibilidad de potenciar al máximo los talentos y capacidades propios.

Esta fue la cuestión de partida de Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005), para identificar los factores que determinan la felicidad, planteando que viene determinada por tres factores: el valor de referencia que establece que las diferencias entre los niveles de felicidad de las personas viene determinado genéticamente, la actividad deliberada, lo que supone que

las diferencias en felicidad se explica por el comportamiento personal y las circunstancias. Estas últimas discrepancias en los niveles de felicidad se explican por las diferencias en las circunstancias de la vida o sus situaciones.

Estas aportaciones (Perandones, 2015, p. 89) indican que *aparte de nuestros genes y de las situaciones a las que hacemos frente, queda un elemento decisivo: nuestro comportamiento. Por consiguiente, la clave de la felicidad no consiste en cambiar nuestra constitución genética ni en cambiar nuestras circunstancias, sino en nuestras actividades deliberadas de todos los días. Teniendo este aspecto en cuenta, tenemos un potencial con capacidad de control, un margen de maniobra de oportunidades para aumentar o disminuir nuestro nivel de felicidad a través de lo que hacemos en nuestra vida cotidiana y de nuestra manera de pensar* (Lyubomirsky, 2008).

Es por ello que los psiquiatras comienzan a pensar que el desarrollo personal de los valores humanos constituye la mejor manera de protegerse contra las enfermedades mentales, por encima de otros factores como la calidad de vida, que en teoría debería proporcionar mayor bienestar al individuo (Perandones, 2015).

De esta manera se determina una importante relación entre felicidad y salud corporal, ampliamente contrastada de manera empírica (Chopra, 2013). Además de esto, puede que en estos estados emocionales tengan importancia elementos como la expresión facial, gestual, corporal o el aprendizaje, más allá de los elementos biológicos, como las neuronas espejo (Simonetti, 2014). Todos ellos se encargan de mantener dichos estados emocionales.

3.1.4. Inteligencia Emocional

Del mismo modo que se ha hecho con los conceptos anteriores, se realizará con el de inteligencia emocional. En este sentido, se considerará la revisión realizada por Pulido (2015):

- **Antecedentes de la Inteligencia Emocional**

Como se ha hecho anteriormente, se comienza mencionando la definición que da el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2016), 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.

Pulido (2015) establece que, 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.

Pulido (2015) menciona el 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, 2016).

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 (Pulido, 2015).

La importante influencia de Gardner (1993) constituye un auténtico manifiesto que refuta “el pensamiento Cociente 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.

En este sentido, la teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner (1993) 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 nos brinda una imagen mucho más rica de la capacidad y del potencial de un niño que la que nos ofrece el CI (Pulido, 2015).

Desde esta perspectiva, sólo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana:

Se enumeran dos tipos de inteligencia académica (capacidad verbal y aptitud lógico-matemática). Estas capacidades estarían relacionadas con el rendimiento académico. En tercer lugar, tenemos 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 nos 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.

Pulido (2015) destaca la concepción de Gardner (1993), quien denomina inteligencias personales, conceptos que se aproximan a lo que se entiende por inteligencia emocional:

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 capacidad se construye a partir de una capacidad fundamental para sentir distinciones entre los demás. En este sentido podemos 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 menciona la capacidad de establecer contactos con las propias emociones y aprovechar este conocimiento para orientar nuestras acciones. Se refiere la comprensión de los propios conocimientos de los aspectos internos, emocionales de una persona. Desde esta perspectiva, tenemos 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 nos permite configurar una imagen verdadera y exacta de nosotros mismos y que nos hace capaces 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, 2016).

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 (Pulido, 2015).

Pulido (2015) finaliza mencionando a Goleman (2016), en su influyente obra “Inteligencia Emocional”, para afirmar que 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. Nos referimos al 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.

- **Concepto de Inteligencia Emocional**

Pulido (2015) destaca el paso de estar centrados 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) al concepto que resulta interesante: la Inteligencia Emocional (IE).

En este contexto (Pulido, 2015), 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 (2016), que permitirá la difusión de este más allá del ámbito de los manuales de psicología.

Posteriormente, Pulido (2015) pasa a comentar las concepciones de los autores más relevantes en la materia:

En este sentido, el propio Gardner (1993, p. 301), realiza una definición del concepto que nos preocupa, *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, nos 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). Este autor 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, vamos

concretando, en mayor medida, que es lo que entendemos por procesamiento de las emociones, concretando una serie de habilidades vinculadas con este componente.

Por su parte, otro autor que desgana las capacidades que constituyen ese “procesamiento emocional” es Mehrabian (1996), para quien la inteligencia emocional incluye 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, participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto y trabajar donde sea, armonizando el trabajo y 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).

Finalmente, hemos de mencionar 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. 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 (2016) 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.

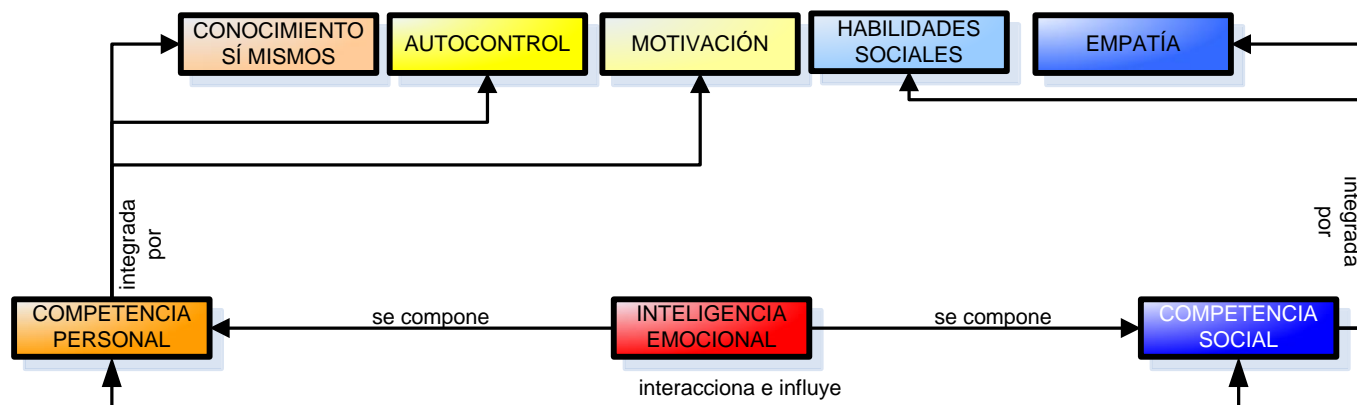
Considerando todo este recorrido, se ofrece la concepción de inteligencia emocional que se manejará en este trabajo. Esta integra las perspectivas de Goleman (2016) y Salovey y Mayer (1990), fundamentalmente, en la que no sólo se integran competencias propias, sino también con los demás.

Todos los autores consultados por Pulido (2015), permiten que concluya comentando que la inteligencia emocional es un concepto muy amplio que aluda a un conjunto de habilidades concretas. Teniendo en cuenta la amplitud de este concepto, define 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* (Pulido, 2015, p. 74). Como en los casos anteriores, clarificaré esta definición a través del siguiente gráfico.

➤ **Características definitorias de la Inteligencia Emocional**

Después de esto, Pulido (2015) diferencian, de una manera más detallada, cada una de las habilidades que mencionadas por los diferentes autores y que guardan similitud con la definición de inteligencia emocional que proponen.

Gráfico 3.1.4.1. Inteligencia Emocional en Pulido (2015) d



En este sentido, partimos de la concepción que ofrece Salovey y Mayer (1990) como parte de la inteligencia emocional, con el fin de perfilar cada una las habilidades que la componen de una forma más completa.

Desde esta perspectiva, hemos de tener en cuenta que las tres primeras habilidades descritas por este autor constituyen lo que Goleman (2016) denomina “competencia personal”. Esta competencia determina el modo en el que nos relacionamos con nosotros mismos.

Teniendo en cuenta esto, la enseñanza de Sócrates, “conócete a ti mismo” (darse cuenta de los propios sentimientos en el mismo momento en que estos tienen lugar) constituye la piedra angular de este componente integrante de la inteligencia emocional. Al respecto de esto, los psicólogos utilizan el engorroso término de metaestado para referirse a la conciencia de las propias emociones. Goleman (2016), 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 intentará especificar, de manera más detallada, que es lo que se entiende cuando hacemos alusión a cada una de estas capacidades. Para ello identificaremos las habilidades específicas en las que podemos descomponer cada una de estas capacidades generales.

Desde esta perspectiva, para Goleman (2016), 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).

- A. 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.
- B. 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.
- C. 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 nos brinda la oportunidad de liberarnos de ellos.

En segundo lugar, intentaremos clarificar de manera adecuada, lo que se entiende por control de las emociones o autorregulación. 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 (2016), las emociones se encuentran bajo el umbral de la conciencia 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 (2014) 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 hablamos de autocontrol emocional, no estamos 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:

- A. 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.
- B. 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.
- C. 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.
- D. 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.
- E. 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, hemos de considerar el importante papel que desempeña la motivación positiva, como estado que nos 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 (2014) vamos a perfilar las habilidades específicas que integran esta competencia general que es la motivación. Estas son las siguientes:

- A. 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.
- B. 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.
- C. 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.
- D. 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, Pulido (2015) considera lo que se 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 hemos visto esto, nos centraremos en la capacidad de reconocer las emociones ajenas y de relacionarnos con las demás personas. Estas dos configuran lo que Goleman (2014) 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.
- 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).

Desde la perspectiva que hemos venido manejando, hemos de considerar 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 (2014), las competencias de las que depende la empatía son las siguientes:

- A. 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.
- B. 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.
- C. 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.
- D. 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.

- E. 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.

Finalmente, nos centramos en la última capacidad general que integra la inteligencia emocional. Hablamos de las habilidades sociales, necesarias para la adecuada interacción con los demás, 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:

- A. Organización de grupos: La habilidad esencial de un líder consiste en movilizar y coordinar los esfuerzos de un grupo de personas.
- B. Negociar soluciones: El talento del mediador consiste en impedir la aparición de conflictos o en solucionar aquéllos que se declaren.
- C. 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.
- D. 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 (2014 y 2016) y en la realizada por de Salovey y Mayer (1990)- Pulido (2015) ofrece un cuadro donde aparecen todas y cada una de las competencias que la constituyen.

Cuadro 3.1.4.1. Componentes de Inteligencia Emocional en Pulido (2015) b

INTELIGENCIA	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

COMPETENCIA SOCIAL	MOTIVACIÓN	ADAPTABILIDAD
		MOTIVACIÓN DE LOGRO (flujo)
		INICIATIVA
		COMPROMISO
		OPTIMISMO
	EMPATÍA	COMPREENSIÓN 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

Para finalizar este apartado sobre la Inteligencia Emocional, Pulido (2015) ofrece algunas teorías relacionadas con esta, así como con las habilidades específicas que la integran.

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.

En este sentido, 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 (2016) las emociones pues, 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.

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 deberemos enfrentarnos a lo largo de la vida. No obstante, aunque un elevado CI no constituya la menor garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad, nuestras escuelas y nuestra cultura siguen insistiendo en el desarrollo de las habilidades académicas en detrimento de la inteligencia emocional. Hemos de tener en cuenta, que el CI y la inteligencia emocional no son conceptos contrapuestos, sino tan solo diferentes.

A continuación, una vez hecha esta introducción sobre la inteligencia emocional, de manera general, pasamos a contemplar, de manera específica, las habilidades que la componen, siguiendo el mismo orden que hemos mantenido en el apartado anterior.

En primer lugar, hemos de comenzar por 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). En este sentido, la fuente de la sensación visceral podríamos 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 preconsciente sigue intensificándose, llega un momento en el que logra atravesar el umbral y emerge en la conciencia. Al respecto de esto, Goleman (2014), 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.

Por su parte, 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, Pulido (2015) menciona 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, se continúa con otra de las habilidades que integran la inteligencia emocional: el autocontrol. En este sentido, (de acuerdo con Goleman, 2016) hemos de decir que existe una contundente diferencia emocional y social entre personas con autocontrol emocional y aquéllas 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. Hemos de dejar totalmente claro, que 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 interrumpan la concentración. En este sentido, podemos ejemplificar lo que estamos siguiendo, haciendo referencia a la ansiedad y el miedo, que resultan significativas para nuestro trabajo:

La ansiedad, 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 presentarnos 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) considera que la capacidad de reprimir los impulsos al servicio de un objetivo tal vez constituya la esencia de la autorregulación emocional. La ansiedad 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.

Pasamos, a continuación, 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 otro lado, 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.

Para finalizar este apartado, nos enmarcamos dentro de la competencia social, concretamente dentro de la empatía. Aludiendo, de nuevo, a Goleman (2014) las emociones son contagiosas. Por su parte, la independencia de la empatía con respecto a la inteligencia académica ha quedado sobradamente demostrada en diversas investigaciones. 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).

¿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 hemos 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.

3.1.5. Rendimiento académico

Importante para nuestra investigación es también el que lleguemos a delimitar el concepto y ámbito de aplicación del término “rendimiento académico”. Esto no ha resultado sencillo, dado el carácter complejo y multidimensional que da cuerpo a esta variable del área educativa.

Antes de introducir este concepto, hemos de considerar que hace referencia directa al aprendizaje efectivo por parte del alumnado. En este sentido, 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 entendemos por inteligencia emocional, como muestran múltiples estudios. 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, vamos a centrarnos en el concepto que resulta interesante: el rendimiento académico.

De entre todas las múltiples definiciones que existen, nos quedaremos, 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”.

➤ **Teorías de rendimiento académico**

Para finalizar este apartado, se concluye con otro de los elementos relevantes para la investigación que se pretende llevar a cabo: el rendimiento académico. Para esto, se vuelve a considerar la revisión realizada por Pulido (2015), en la que exponen las líneas que sustentan la utilización de las calificaciones escolares como medida de esta variable.

Pulido (2015) establece que el término rendimiento académico se refiere al nivel de conocimientos escolares exhibidos por los estudiantes, expresados mediante los procedimientos de evaluación utilizados por los profesores.

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 (Pulido, 2015).

Como informa Pulido (2015), 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 (Pulido, 2015).

Por estas razones, en un intento de subsanar esos efectos, se ha 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., 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 (Pulido, 2015).

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 de lenguaje 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 significativa 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.

Independientemente de esto, Pulido (2015) establece la importancia de 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 (Pulido, 2015).

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 por el alumno pueden afectar al tipo de relación establecida y manifestarse en el rendimiento escolar del alumno (Pulido, 2015).

Por todo lo expuesto, Pulido (2015) no encontraron 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.

3.2. Revisión bibliográfica de la investigación

3.2.1. Ansiedad

Se comienza la revisión de los instrumentos para la evaluación de la ansiedad a través del análisis profundo del trabajo de Martínez-Monteagudo, Inglés y García-Fernández (2013). El objetivo fundamental de este estudio tuvo un doble sentido. Se comenzó con la descripción de los cuestionarios, inventarios y escalas de ansiedad escolar elaborados y validados para población infantil y adolescente. Entre ellos se mencionan el Cuestionario de Ansiedad Escolar, el Inventario de Miedos Escolares, el Catálogo de Situaciones Escolares, la Escala Visual Análoga para la Ansiedad-Revisada, la Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad y el Inventario de Ansiedad Escolar. Después de este proceso descriptivo se analiza la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y la validez (estructura factorial, relación con otros cuestionarios, relación con otros procedimientos de evaluación y diferenciación entre grupos) de la puntuación de estos instrumentos. Esto permitirá conocer cuáles son sus

propiedades psicométricas, lo que permitirá tomar decisiones sobre su uso en la práctica clínica, educativa y para el trabajo que se pretende realizar, tomando la decisión en base a criterios empíricos. En cualquier caso, todos ellos presentan garantías psicométricas satisfactorias para llevar a cabo la deseada evaluación de una de las variables fundamentales de este trabajo.

Como ya se ha comentado, la población infantil experimenta miedos con cierta frecuencia, si bien es cierto que, como parte del desarrollo emocional, suelen remitir espontáneamente. Esto es algo completamente natural, sin embargo una pequeña proporción de estos miedos se presentan con una intensidad más elevada (Martínez-Monteagudo et al., 2013). Cuando esto ocurre, el miedo se puede transformar en ansiedad, haciendo que se prolongue incluso en la edad adulta. Esto puede llegar a interferir en el funcionamiento diario del niño y de su familia (Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández y Quiles, 2003). Un elevado número de niños están en riesgo de desarrollo de enfermedades y problemas psicológicos y emocionales como ansiedad y depresión, lo que interfiere en sus relaciones interpersonales, el desempeño académico y el potencial de convertirse en personas productivas. Esta realidad se extiende hasta la población adolescente, donde un elevado porcentaje de jóvenes ha experimentado en algún momento ansiedad (Gallegos, Linan-Thompson, Stark y Ruvalcaba, 2013). En este sentido puede tener consecuencias negativas tanto en la infancia como en la adolescencia y la edad adulta, llegando incluso a presentar dificultades como bajo rendimiento académico, problemas de ansiedad aguda, aprensión, tensión o intranquilidad, así como depresión, desesperanza, tristeza, ambivalencia e hiperactividad y una autoimagen distorsionada (Martínez-Monteagudo et al., 2013). Todo ello puede interferir negativamente en el desarrollo afectivo, social e incluso académico, llegando a desencadenar desajustes psicosociales a largo plazo, tales como dificultades matrimoniales y laborales, enfermedades psiquiátricas, consumo de drogas legales e ilegales y comportamientos antisociales (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

El verdadero problema se encuentra en que actualmente sigue sin existir consenso en cuanto a cuáles deben ser los procedimientos y técnicas más eficaces para la evaluación y medida de la ansiedad escolar, siendo los más frecuentes las entrevistas (realizadas tanto a padres como a los propios niños e incluso a los profesores), los autorregistros (utilizados principalmente para que niños y adolescentes discriminen y registren la frecuencia de la conducta, así como los pensamientos que acompañan a dicha conducta) y los cuestionarios, inventarios o escalas. Estos últimos son los que constituyen el procedimiento más utilizado para evaluar la ansiedad escolar de niños y adolescentes. La razón es que tanto en tareas de investigación, como en el propio contexto escolar permiten analizar, en un tiempo

relativamente corto, un amplio rango de cogniciones y conductas en una gran cantidad de sujetos, constituyendo además una de las técnicas con mayor sensibilidad para detectar la eficacia terapéutica o los cambios operados tras la aplicación de programas de intervención, tal y como recogen Martínez-Monteagudo et al. (2013). Estos autores recurren, a su vez, al trabajo de Miller y La Rae (2008) donde se analiza la percepción de 252 psicólogos escolares sobre los trastornos internalizantes de los niños, incluyendo entre ellos la ansiedad escolar. En el mencionado trabajo, la mayoría de los psicólogos señalaron los autoinformes y las entrevistas como los métodos más adecuados para la evaluación de la ansiedad escolar, por delante de otros métodos (test de inteligencia, entrevistas a los padres y autoinformes de los mismos, técnicas proyectivas, autoinformes de los profesores y entrevistas a los mismos y observación directa). A su vez, el conocimiento sobre la ansiedad escolar y los intentos de suicidio se señaló como el problema más importante por los psicólogos escolares, indicando los psicólogos escolares que necesitarían más entrenamiento para llevar a cabo una evaluación adecuada de la ansiedad escolar (Martínez-Monteagudo et al., 2013).

De esta revisión se extrae la idea de la enorme utilidad científica y educativa que tiene el proporcionar una revisión de aquellos instrumentos que en la actualidad presentan propiedades psicométricas adecuadas para evaluar la ansiedad escolar. El hecho de que los instrumentos presenten garantías psicométricas, tales como que miden aquello que pretenden medir (validez) y lo midan con precisión (fiabilidad) son aspectos que resultan imprescindibles si se quiere llevar a cabo una evaluación adecuada dentro de los ámbitos psicológico y educativo (Martínez-Monteagudo et al., 2013).

Con todo ello, se realizó una descripción de los cuestionarios, inventarios y/o escalas elaborados y validados para la evaluación de la ansiedad escolar y los miedos escolares en población infanto-juvenil, para después pasar al análisis de la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y validez de constructo (estructura factorial, relación con otros cuestionarios, relación con otros procedimientos de evaluación y diferenciación entre grupos) de estos instrumentos (Martínez-Monteagudo et al., 2013). Esto va a permitir facilitar la toma de decisiones a la hora de seleccionar los instrumentos que más se ajusten al propósito de la investigación, en base a criterios empíricos.

Para ello, Martínez-Monteagudo et al. (2013) comenzaron con la identificación de los cuestionarios, inventarios y escalas de ansiedad escolar y miedos escolares empleados en población infanto-juvenil, a través de una búsqueda exhaustiva de trabajos donde se utilizaran los términos ansiedad escolar, miedos escolares y fobia escolar, empleando para ello las bases de datos PsicoDoc, PsycINFO, Web of Science y Scopus. Para la selección de los estudios se consideraron una serie de criterios, como que el estudio consultado estuviera en lengua

española o inglesa, que se emplearan cuestionarios, inventarios o escalas para la evaluación de la ansiedad escolar, que se describieran las propiedades psicométricas de la prueba empleada y que el estudio se centrara en una muestra de niños o adolescentes. Una vez seleccionados los documentos se llevó a cabo la revisión de la bibliografía, aplicando los criterios mencionados. Fruto de este proceso de selección, de los 283 resúmenes revisados se seleccionaron 29, de los cuales tres fueron excluidos por no ajustarse a los criterios establecidos, siendo todos ellos artículos empíricos. De ellos, se seleccionaron las seis pruebas más adecuadas, que cumplieran los criterios establecidos. Estos instrumentos se presentan en la tabla 3.2.1.1. Por su parte, en la tabla 3.2.1.2. quedan recogidos los datos referidos al tipo de análisis factorial utilizado en los diferentes estudios, así como aspectos referidos a la metodología utilizada en estos análisis: tipo de rotación, varianza explicada por los factores y criterio de selección de ítems. También se incluyen los datos relativos a la consistencia interna (alfa de Cronbach) y estabilidad temporal (Martínez-Monteagudo et al., 2013).

El primero de los instrumentos analizados es el "*Cuestionario de Ansiedad Escolar*" (School Anxiety questionnaire, SAQ, Dunn, 1970), elaborado por Dunn (1970) para evaluar la ansiedad escolar en sujetos con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años. El cuestionario está compuesto por 105 ítems, con una escala de respuesta de 5 puntos. El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, realizado con una muestra de 320 estudiantes norteamericanos de 9 a 14 años, identificó 5 factores que explicaban el 54% de la varianza total. Estos factores son "ansiedad ante las notas", "ansiedad ante el fracaso", "ansiedad ante los exámenes", "ansiedad de rendimiento" y "ansiedad a hablar en público". Los análisis de fiabilidad y validez se realizaron con dos muestras independientes de nacionalidad estadounidense. La primera estaba compuesta por 320 alumnos y la segunda por 321, ambas con edades comprendidas entre los 9 y 14 años. Se encontraron índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) adecuados (.69-.87), estableciéndose correlaciones entre las diferentes subescalas del SAQ, el cociente intelectual y el rendimiento académico de los alumnos. En la actualidad no existe validación española del SAQ (Martínez-Monteagudo et al., 2013).

En segundo lugar se analiza el Inventario de Miedos Escolares (IME, Méndez, 1988), un instrumento de evaluación exclusivo de los miedos escolares. Existen tres formas del IME, según el nivel educativo (García-Fernández, 1997; García-Fernández y Méndez, 2007a, b). La forma I está compuesta por 25 ítems, para niños de 3 y 7 años. La forma II, compuesta está integrada por 28 ítems, diseñados para preadolescentes de 8 a 11 años. La forma III se compone por 33 ítems, adecuada para adolescentes de 12 a 18 años. Los ítems reflejan situaciones o experiencias relacionadas con el colegio que pueden producir temor, malestar o

desagrado, de acuerdo con una escala de 3 puntos para las formas I y II y de 5 puntos para la forma III. Los análisis psicométricos se llevaron a cabo con una muestra total de 7.750 niños y adolescentes españoles de 3 a 18 años. Fueron encontrados índices elevados de consistencia interna (alfa de Cronbach) para las tres formas del IME (Forma I .92; Forma II .91 y Forma III .92). El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax reveló la existencia de distintos factores en cada una de las formas del IME. Para la forma I se identificaron cuatro factores, que explicaban el 57.36% de la varianza total. Son "miedo al malestar físico y a la agresividad", "ansiedad anticipatoria", "miedo al fracaso y al castigo escolar" y "miedo a la evaluación social". Para la forma II se encontró el mismo número de factores, explicando el 54.98% de la varianza total. Son el "miedo al fracaso y al castigo escolar", "ansiedad anticipatoria", "miedo al malestar físico" y "miedo a la evaluación social y escolar". Finalmente, los ítems de la forma III se agruparon en seis dimensiones, que explicaban el 63.7% de la varianza total. Estos son "miedo al fracaso y al castigo escolar", "miedo a situaciones externas al aula", "miedo al malestar físico", "miedo a la evaluación social", "ansiedad anticipatoria" y "miedo a actividades musicales".

Posteriormente se realizó el análisis de la validez externa correlacionando la puntuación obtenida en el IME (formas I, II y III) con la valoración de miedos escolares realizada por los profesores-tutores y por los padres y la suma de las puntuaciones de ambos, encontrándose coeficientes positivos y significativos en las tres formas. Los resultados indicaron que el inventario presentaba elevada consistencia interna y fiabilidad test-retest así como una relación adecuada con otras escalas de ansiedad y miedos (Martínez-Monteagudo et al., 2013).

También se analizaron las propiedades del Catálogo de Situaciones Escolares (School Situation Survey, SSS, Helms y Gable, 1989). El SSS está compuesto por 34 ítems que evalúan diferentes situaciones escolares que provocan estrés. Puede ser administrado a niños y adolescentes entre 9 y 19 años, a través de una escala tipo Likert de cinco puntos. Estos se dividen en dos categorías. La primera está relacionada con fuentes de estrés (interacciones con los profesores, estrés académico, interacciones con los pares y autoconcepto académico) y la segunda con las manifestaciones de estrés (emocional, comportamental y fisiológica). Los autores analizaron las propiedades psicométricas del SSS en una muestra de 7.036 niños y adolescentes norteamericanos de edades comprendidas entre los 9 y los 19 años. A pesar de ello, estudios posteriores se han empleado como muestra con niños de menor edad (Alarcón, Szalacha, Erkut, Fields y García-Coll, 2000, con alumnado de 7 a 12 años y García-Coll, Szalacha y Palacios, 2005, con alumnado de 6 a 18 años). El porcentaje de varianza total explicado fue del 55% y del 51% para fuentes de estrés y manifestaciones de estrés,

respectivamente. El cuestionario presentó índices de consistencia interna (fuentes de estrés .68-.80 y manifestación de estrés .68-.80) y fiabilidad test-retest adecuados (Martínez-Monteagudo et al., 2013).

Posteriormente se evalúa, siguiendo a Martínez-Monteagudo et al. (2013), la Escala Visual Análoga para la Ansiedad-Revisada (Visual Analogue Scale of Anxiety-Revised, VAA-R, Bernstein y Garfinkel, 1992). La VAA-R es un instrumento diseñado para evaluar la ansiedad en sujetos que presentan rechazo escolar, identificando situaciones ansiógenas. Está formada por once situaciones, ocho de ellas relacionadas con la escuela, tres con reacciones somáticas (tener dificultad para respirar, frecuencia cardiaca elevada, mareos) y dos que evalúan cómo se siente el alumno en ese momento y cómo se siente la mayoría de las veces. Cada ítem se puntúa midiendo desde el extremo "tranquilo" la distancia en centímetros hasta la marca. Posteriormente, se obtiene la media de las once situaciones, sumando las puntuaciones en los ítems y dividiéndolo entre 11 (el número total de ítems). Los 11 ítems seleccionados por Bernstein y Garfinkel (1992), de un conjunto de 40 fueron aquellos que correlacionaban mejor con el cuestionario STAIC (State-Trait Anxiety Inventory for Children, Spielberg, 1973). Los 11 ítems seleccionados fueron: (1) que te llame el profesor, (2) faltar la respiración, latir muy rápido el corazón o mareos, (3) comenzar la escuela en el otoño, (4) comer solo en el comedor, (5) ir al campamento de verano, (6) viajar en el autobús escolar, (7) cómo se siente uno la mayoría del tiempo, (8) pensar que se debe ir a la escuela el lunes por la mañana, (9) estar de pie y hablando delante de la clase, (10) andar por la escuela y (11) cómo se siente uno ahora mismo. Los análisis de fiabilidad y validez se realizaron a través de dos muestras diferenciadas, una clínica y otra comunitaria. La primera de las muestras estaba compuesta por 86 alumnos estadounidenses que presentaban rechazo escolar, de 8 a 17 años ($M = 13.5$, $DT = 2.3$). La muestra comunitaria estaba compuesta por 918 alumnos de 14 a 19 años. Los índices de fiabilidad encontrados en ambas muestras fueron elevados (Clínica .80 y Comunitaria .78). La validez de la VAA-R fue avalada por correlaciones estadísticamente significativas con otras medidas de ansiedad (STAIC, State-Trait Anxiety Inventory for Children, Spielberg, 1973). Posteriormente se comprobó además si existían diferencias de género en el grupo de los alumnos con trastorno de ansiedad, concluyendo que las chicas presentaban mayores puntuaciones en la VAA-R independientemente de su diagnóstico. A través del análisis factorial de componentes principales con rotación varimax se obtuvieron 3 factores que explicaban el 59% de la varianza: "ansiedad anticipatoria", "ansiedad de ejecución en la escuela" y "ansiedad general". Actualmente existe además la versión electrónica de este cuestionario (eVVAS, Electronic Visual Analogue Scale of Anxiety, Van Duinen, Rickelt y Griez, 2008) que ha sido validada con sujetos holandeses, utilizando una

muestra comunitaria (n= 46) y una muestra clínica (n= 25 sujetos con trastorno de pánico). La correlación obtenida entre la VAAS y la eVAAS fue altamente significativa. En la actualidad no existe validación española de la escala.

Otro de los instrumentos evaluados en Martínez-Monteagudo et al. (2013) es la Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad (EPANS, García-Pérez y Magaz, 1998). La EPANS tiene como finalidad identificar, de una manera rápida, aquellos adolescentes de 12 a 18 años que tienen problemas de ansiedad relacionados con situaciones escolares, permitiendo conocerlos elementos concretos evocadores de las respuestas de ansiedad. Consta de 14 ítems a los cuales la persona en evaluación debe contestar sobre la frecuencia con que le han sucedido, a través de una escala Likert de 3 puntos. A mayor puntuación, mayor ansiedad. Una vez obtenida la puntuación directa es transformada en centiles mediante un programa informático que incluye la escala. Los análisis de fiabilidad y validez se llevaron a cabo con una muestra total de 3.117 sujetos españoles de 12 a 18 años ($M = 15$, $DT = 1.60$). Los coeficientes de consistencia interna (.085) y la fiabilidad test-retest reflejó niveles de fiabilidad adecuados. Con este instrumento se obtienen varias puntuaciones referidas a los niveles de adaptación del padre, de la madre, de los compañeros, de los profesores, del centro escolar y del personal. Permite detectar a los alumnos con problemas en el ámbito familiar, escolar y/o personal. Los autores concluyeron que los sujetos con mayores niveles de problemas de ansiedad eran los que presentaban peores resultados de adaptación.

Para finalizar Martínez-Monteagudo et al. (2013) evalúan el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES, García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo y Estévez, 2011). El IAES evalúa las situaciones y respuestas de ansiedad escolar en alumnos de ESO y Bachillerato (12 a 18 años) mediante tres escalas de respuestas de ansiedad y cuatro factores situacionales. El alumno tiene que indicar, a través de una escala Likert, la frecuencia con que se da cada respuesta. A mayor puntuación, mayor ansiedad escolar. Los cuatro factores situacionales están formados por 23 situaciones escolares a las cuales el alumno debe contestar en función de sus repuestas cognitivas, conductuales y psicofisiológicas. Estos factores son la "ansiedad ante el fracaso y castigo escolar", la "ansiedad ante la agresión", la "ansiedad ante la evaluación social" y la "ansiedad ante la evaluación escolar". Los factores relativos a los tres sistemas de respuesta son "ansiedad cognitiva", "ansiedad conductual" y "ansiedad psicofisiológica". Los AFEs y confirmatorios realizados por García-Fernández et al. (2011) apoyan la estructura de cuatro factores situacionales correlacionados, que explican el 74.97% de varianza total, así como la estructura de tres factores relativos a los sistemas de respuesta de la ansiedad, que explican el 68.64%, el 67.70% y el 58.51% de la varianza total

relativos a la ansiedad cognitiva, psicofisiológica y conductual respectivamente. Los coeficientes de consistencia interna (.82-.93) y la fiabilidad test-retest fueron elevados.

Martínez-Monteagudo et al. (2013) concluyen con la afirmación de que existen multitud de escalas que evalúan la ansiedad general en niños y adolescentes, limitando el número a los seis con mejores propiedades psicométricas. De todos ellos, los únicos que están validados psicométricamente con muestras españolas son el IME, la EPANS y el IAES. Las soluciones factoriales de todos los cuestionarios muestran que el constructo ansiedad escolar presenta una naturaleza multidimensional, estando compuesto por dos o más dimensiones, siendo numerosas las situaciones que pueden provocar ansiedad en el ámbito escolar. Dichas dimensiones pueden quedar agrupadas en cuatro grandes categorías: "ansiedad ante situaciones de fracaso y castigo escolar", "ansiedad ante la agresión", "ansiedad ante la evaluación social en el ámbito escolar" y "ansiedad ante la evaluación escolar". Las puntuaciones totales cubrirían la variabilidad situacional característica de la ansiedad escolar. Además las puntuaciones derivadas de los factores posibilitan una evaluación más pormenorizada. Esto permite conocer en qué áreas, situaciones o contextos el sujeto presenta un mayor desajuste, favoreciendo la planificación de programas de tratamiento e intervención más específicos y eficaces (Martínez-Monteagudo et al., 2013). Para el análisis de la estructura interna de los distintos instrumentos los autores han utilizado principalmente un análisis de componentes principales (ACP), asumiendo la mayoría que los factores subyacentes son ortogonales, utilizando varimax como procedimiento de rotación. La mayoría de los autores tampoco proporcionan el criterio de selección de ítems, excepto en el caso del IME (García-Fernández, 1997) y el IAES (García-Fernández et al., 2011) donde se utiliza como criterio la técnica del scree test o scree plot. Generalmente, los investigadores recomiendan utilizar este criterio en mayor medida que el de autovalores iguales o mayores que 1, ya que la investigación ha demostrado que la utilización de este último criterio puede subestimar o sobreestimar el número apropiado de factores. Respecto a la estabilidad temporal de los instrumentos revisados, la mayoría utiliza intervalos temporales excesivamente cortos. Por otro lado, los procedimientos metodológicos más empleados en la validación de los instrumentos de ansiedad escolar, además del análisis factorial, han sido la relación con otros cuestionarios que evalúan constructos iguales y la relación con otros cuestionarios que evalúan constructos relacionados. Tan solo en uno de los cuestionarios revisados (IME, Méndez, 1988; García-Fernández, 1997) se ha analizado la validez de criterio.

A partir de esta revisión de las evidencias de validez es posible concluir que algunos de estos cuestionarios, sobre todo el IME, la VAA-R, la EPANS y el IAES, pueden ser usados con ciertas garantías para evaluar la ansiedad escolar de los alumnos. Atendiendo a las

anteriores consideraciones, los profesionales de la psicología educativa y clínica disponen, en la actualidad, de medidas estandarizadas relativamente fiables y válidas para la valoración de la ansiedad escolar (Martínez-Monteagudo et al., 2013).

Martínez-Monteagudo et al. (2013) hacen un importante trabajo para facilitar la evaluación de la ansiedad relacionada con los elementos escolares. Sin embargo, la idea de esta investigación es considerar una concepción más abierta de ansiedad y no limitada al ámbito educativo. Esto se consigue con otro cuestionario ampliamente utilizado: el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI).

En esta ocasión son Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011) y Ortuño-Sierra, García-Velasco, Inchausti, Debbané y Fonseca-Pedrero (2016) los que analizan las propiedades psicométricas del instrumento. Como en el caso anterior, inician su trabajo destacando que entre los trastornos emocionales, la ansiedad es el más frecuente en la población general. Del mismo modo, destacan la enorme importancia de una adecuada identificación e intervención en los trastornos y los síntomas de ansiedad, para lo que reclaman herramientas de evaluación con evidencias de validez y psicométricamente sólidas. La respuesta a esta petición es el State-Trait Anxiety Inventory (STAI, Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo, Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970), un instrumento tipo auto-informe ampliamente utilizado para evaluar ansiedad estado y rasgo, tanto en población general como clínica, siendo uno de los más utilizados entre los psicólogos y educadores españoles (Ortuño-Sierra et al., 2016), así como en múltiples países (ha sido traducido a más de 40 idiomas).

La ansiedad Estado (A/E) está conceptualizada como un estado o condición emocional transitoria del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprensión así como una hiperactividad del sistema nervioso autónomo. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad. La ansiedad Rasgo (A/R) por su parte, señala una relativamente estable propensión ansiosa por la que difieren los sujetos en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad estado (Baquero, Calvo, Ballester, Francés, Dalae y Haro, 2015).

Como informan Ortuño-Sierra et al., (2016) el STAI está compuesto por dos subescalas (rasgo y estado), compuesta cada una por 20 ítems. Esto implica que el modelo bifactor incorporaría un factor general, así como un factor específico para cada variable, permitiendo la inclusión de factores de grupo no correlacionados. Esto hace que las diferentes variables pertenecientes a los factores no estén subsumidos por el factor general, y los distintos factores se conceptualicen como no correlacionados y diferentes, dada la presencia del factor general que representa toda la covarianza entre los elementos en el modelo. Sin embargo, algunos estudios

Tabla 3.2.1.1. Edades, formato de respuestas, número de ítems y factores de diferentes instrumentos para evaluar la ansiedad escolar en Martínez-Monteagudo et al. (2013) a

Autor(es)	Instrumento	Edades	Ítems	Formato de respuesta	Factores
Dunn (1970)	<i>Cuestionario de Ansiedad Escolar (SAQ)</i>	8-14	105	1 = casi nunca 5 = frecuentemente	<i>Ansiedad ante las notas</i> <i>Ansiedad ante el fracaso</i> <i>Ansiedad ante los exámenes</i> <i>Ansiedad de rendimiento</i> <i>Ansiedad a hablar en público</i>
Méndez (1988); García-Fernández (1997)	<i>Inventario de Miedos Escolares (IME)</i>	Forma I: 3-7	Forma I: 25	Forma I y II: 1 = nada 3 = mucho miedo	Forma I: <i>Miedo al malestar físico y a la agresividad</i> <i>Ansiedad anticipatoria</i> <i>Miedo al fracaso y al castigo escolar</i> <i>Miedo a la evaluación social.</i>
		Forma II: 8-11	Forma II: 28		Forma II: <i>Miedo al fracaso y al castigo escolar</i> <i>Ansiedad anticipatoria</i> <i>Miedo al malestar físico</i>
		Forma III: 12-18	Forma III: 33		<i>Miedo a la evaluación social y escolar</i>
				Forma III: 1 = nada 5 = muchísimo	Forma III: <i>Miedo al fracaso y al castigo escolar</i> <i>Miedo a situaciones externas al aula</i> <i>Miedo al malestar físico</i> <i>Miedo a la evaluación social</i> <i>Ansiedad anticipatoria</i> <i>Miedo a actividades musicales</i>
Helms y Gable (1989)	<i>Catálogo de Situaciones Escolares (SSS)</i>	9-19	34	1 = nunca 5 = siempre	<i>Interacciones con los profesores</i> <i>Estrés académico</i> <i>Interacciones con los pares</i> <i>Autoconcepto académico,</i> <i>Emocional, comportamental,</i> <i>fisiológico.</i>
Bernstein y Garfinkel	<i>Escala Visual Análoga para la Ansiedad-</i>	8-19	11	0 = tranquilo	<i>Ansiedad anticipatoria</i> <i>Ansiedad de ejecución en la escuela</i> <i>Ansiedad general</i>

(1992)	Revisada (VAA-R)			10 = inquieto/ nervioso	
García-Pérez y Magaz (1998)	<i>Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad (EPANS)</i>	12-18	14	0 = nunca 3 = muchas veces	---
García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo Marzo y Estévez (2011)	<i>Inventario de Ansiedad Escolar (IAES)</i>	12-18	23	0 = nunca 4 = siempre	<i>Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar Ansiedad ante la agresión Ansiedad ante la evaluación social Ansiedad ante la evaluación escolar Ansiedad cognitiva Ansiedad psicofisiológica Ansiedad conductual</i>

Tabla 3.2.1.2. Propiedades psicométricas de los cuestionarios en Martínez-Monteagudo et al. (2013) b

Instrumento	Análisis factorial	Rotación	Varianza	Alpha total	Test-retest
SAQ	ACP	Varimax	54%	(.69-.87)	---
IME	ACP	Varimax	Forma I: 57.37% Forma II: 54.98% Forma III: 63.7%	Forma I: .92 Forma II: .91 Forma III: .92	Forma I: .68 Forma II y III: .81 (4 semanas)
SSS	ACP	Oblicua	55% (Fuentes de estrés) 51% (Manif.de estrés)	Fuentes de estrés: (.68-.80) Manif.de estrés: (.68-.80)	Fuentes de estrés (.62-.71) Manif.de estrés (.61-.65) (3 semanas)
VAA-R	ACP	Varimax	59%	Clínica: .80 Comunitaria: .78	$M = 4.4$ a $M = 3.9$ (8 días)
EPANS	---	---	---	.85	.81 (3 semanas)
IAES	ACP y AF confirmatorio	Varimax	74.97%	(.82-.93)	.74-.84 (2 semanas)

que analizan la estructura interna de las puntuaciones STAI han encontrado una estructura tridimensional (ansiedad estado positivo, ansiedad estado negativo y ansiedad rasgo). Esta estructura factorial ha recibido apoyo en diferentes estudios previos (Ortuño-Sierra et al., 2016). El STAI se administra con un formato de respuesta tipo Likert de cuatro opciones, motivo por el cual los datos pueden ser considerados como ordinales.

La presencia de esta estructura tridimensional plantea resultados contradictorios, por lo que es necesario realizar nuevos estudios con el fin de capturar la estructura dimensional subyacente a las puntuaciones del STAI (Ortuño-Sierra et al., 2016). Después de todo lo referenciado Ortuño-Sierra et al., (2016) establecen como objetivo principal estudiar las propiedades psicométricas del STAI para analizar la consistencia interna de las puntuaciones (mediante alfa ordinal y test-retest), la estructura factorial de las puntuaciones (usando análisis factoriales de tipo confirmatorio y teniendo en cuenta tanto los datos ordinales como continuos) y la validez discriminante del instrumento analizando la relación entre las submuestras clínica y no-clínica. Los autores (Ortuño-Sierra et al., 2016) anticipan que el modelo bifactor y el modelo de cuatro factores presentarán mejores índices de bondad de ajuste, así como que las puntuaciones del instrumento mostrarán niveles adecuados de consistencia interna así como de estabilidad en ambas muestras.

Para responder a estos objetivos los autores (Ortuño-Sierra et al., 2016) tomaron una muestra por conveniencia de 417 adultos no-clínicos y clínicos. La muestra no-clínica estuvo compuesta por 387 adultos, 115 eran varones (29.72%). Las edades de los participantes oscilaron entre 18 y 72 años ($M=35.47$ años; $DT=8.4$). Atendiendo al nivel de estudio, un 77.26% tenían estudios universitarios, un 16.02% estudios profesionales y un 4.6% estudios de educación secundaria. La muestra clínica estuvo compuesta por 30 participantes que en el momento del estudio fueron diagnosticados con algún trastorno de ansiedad según los criterios del manual DSM-IV y V (APA, 2000, 2010 y 2014). 11 eran varones (36.66%). Las edades de los participantes oscilaron entre 18 y 61 años ($M=35.8$ años; $DT=12.94$).

Atendiendo al nivel de estudios, un 70% tenían estudios universitarios, un 23.33% estudios profesionales y un 6.6% estudios de educación secundaria. En el momento en el que se realizó la investigación, 14 participantes (46.66%) estaban tomando algún tipo de medicamento para la ansiedad.

Como instrumento tanto Guillén-Riquelme y Buéla-Casal (2011) como Ortuño-Sierra et al., (2016) emplearon el cuestionario mencionado (STAI, Spielberger et al., 1970), compuesto por 40 ítems y desarrollado con la intención de evaluar la ansiedad como estado

(condición emocional transitoria), cuyo marco de referencia es el “ahora, en este momento” (20 ítems), y ansiedad rasgo (condición emocional relativamente estable), cuya referencia marco es “en general, en la mayoría de las veces” (Ortuño-Sierra et al., 2016). El STAI tiene un formato de respuesta tipo Likert con cuatro puntos, oscilando la puntuación en cada subescala entre 0 y 60.

Para el análisis de los datos, Ortuño-Sierra et al., (2016) calcularon los estadísticos descriptivos de las subescalas del STAI, además del alfa ordinal, que se calculó como estimación de la consistencia interna de las puntuaciones. Además, se analizó la fiabilidad test-retest en ambas submuestras mediante el coeficiente de correlación intraclass (CCI). Para ello, se pidió a los participantes de la muestra completaran de nuevo el STAI (Spielberger et al., 1970), 15 días después de haber sido administrado por primera vez. En la muestra no-clínica, 186 participantes participaron en el retest, mientras que todos los participantes de la muestra clínica completado por segunda vez el cuestionario. Para el análisis de la estructura interna se realizaron análisis factoriales confirmatorios (AFC).

Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011) por su parte comenzaron con un análisis de las puntuaciones medias y desviación típica de los ítems para detectar puntuaciones extremas. Las medias en estas puntuaciones fueron desde 1.78 hasta 0.45, valores esperados al no tratarse en este caso de una muestra clínica. Las desviaciones típicas se sitúan entre 0.71 y 1.11, lo que indica que los sujetos no tienen un patrón de respuesta con altas frecuencias en los valores centrales o en los extremos.

Los estadísticos descriptivos de las subescalas y la puntuación total del instrumento en las submuestras no-clínica y clínica se recogen en la tabla 3.2.1.3. Los niveles de consistencia interna, calculados mediante el alfa ordinal, fueron adecuados en ambas submuestras (Ortuño-Sierra et al., 2016). Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011) emplearon el alfa de Cronbach para realizar el análisis de fiabilidad. En este análisis obtuvieron, para los ítems de ansiedad rasgo, un alfa de 0.90. Solo uno de los veinte ítems de la escala mejoraba el alfa (en una milésima) si era eliminado. Por su parte, la ansiedad estado alcanzó un alfa de 0.94, con un solo ítem cuya eliminación mejoraba el alfa en cuatro milésimas. Los resultados del ICC para el test-retest muestran una relación estadísticamente significativa entre las medias de las puntuaciones totales en la submuestra no-clínica con un coeficiente de 0.81 ($F(312)=9.3, p \leq 0.001$) y en la submuestra clínica con un coeficiente de 0.93 ($F(312)=32.4, p \leq 0.001$). El ICC para las subescalas STAI y puntuación Total se muestran en la tabla 3.2.1.3.

Tabla 3.2.1.3. Estadísticos descriptivos del STAI en Ortuño-Sierra et al., (2016)a

Estadísticos descriptivos del STAI para las muestras no-clínica y clínica										
	Muestra no-clínica (n=387)					Muestra clínica (n=30)				
	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Alfa ordinal	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Alfa ordinal
STAI-Estado	16.93	10.79	0.97	0.69	0.97	35.03	11.77	-0.23	-0.13	0.93
STAI-Rasgo	19.03	19.03	0.68	0.17	0.95	35.67	12.90	-0.44	-0.42	0.92
STAI-Total	35.96	35.96	0.81	0.37	0.98	70.70	20.40	-0.40	-0.22	0.94

Tabla 3.2.1.4. Fiabilidad test-retest del STAI en Ortuño-Sierra et al., (2016)b

Fiabilidad test-retest de las puntuaciones del STAI en las dos submuestras				
	Muestra no-clínica(n=387)		Muestra clínica(n=30)	
	ICC	F*	ICC	F*
STAI-Ansiedad	0.73	7.0	0.86	13.0
STAI-Rasgo	0.84	10.7	0.91	31.6
STAI-Total	0.81	9.3	0.93	32.4

*Todos los ICC fueron estadísticamente significativos p<0,01

Tabla 3.2.1.5. Índice de bondad de ajuste de los modelos STAI en Ortuño-Sierra et al., (2016)c

Índices de bondad de ajuste de los modelos analizados							
Modelos	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA (IC 90%)	WRMR	SRMR
WLSMV (Ordinal Data)							
Un factor	3789.30	740	0.90	0.89	0.10	(0.09-0.10)	2.27
Dos-factores	3369.27	739	0.91	0.90	0.09	(0.09-0.10)	2.06
Tres-factores	2617.22	737	0.94	0.93	0.08	(0.07-0.08)	1.73
Cuatro-factores	2089.24	733	0.95	0.95	0.07	(0.06-0.07)	1.48
Bifactor (Ansiedad Estado + Ansiedad Rasgo)	2443.34	699	0.94	0.93	0.07	(0.07-0.08)	1.54
Bifactor (Ítems Positivos + Negativos)	2569.53	700	0.94	0.93	0.08	(0.08-0.09)	1.58
MLM (Continuous Data)							
Un factor	342.99	740	0.72	0.70	0.09	(0.09-0.10)	1.90
Dos-factores	2971.79	739	0.76	0.75	0.08	(0.08-0.09)	1.81
Tres-factores	2257.20	737	0.84	0.83	0.07	(0.07-0.08)	1.60
Cuatro-factores	1953.88	733	0.87	0.86	0.06	(0.06-0.07)	1.39
Bifactor (Ansiedad Estado + Ansiedad Rasgo)	1982.48	699	0.87	0.84	0.07	(0.06-0.07)	2.15
Bifactor (Ítems Positivos + Negativos)	1944.89	700	0.87	0.85	0.07	(0.06-0.07)	2.31

χ^2 : Chi- cuadrado; gl: grados de libertad; WLSMV: Weighted Least Square Mean and Variance; MLM: Mean adjusted Maximum Likelihood; CFI: Comparative Fit Index; TLI: Tucker-Lewis Index; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de Confianza; WRMR: Weighted Root Mean Square Residual; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual

Para la reducción factorial de los mismos ítems Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011) emplean la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0.96), así como la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{:780}= 19.37$; $p<0.001$). Estos cálculos muestran la adecuación de la muestra para realizar el análisis factorial. Para la elección del número de factores se utilizó un análisis paralelo, extrayendo cuatro factores. Sus autovalores son 14.40, 2.60, 2.48 y 1.33 y la varianza total explicada conjuntamente es de 52.04%. Las saturaciones de cada ítem en los diferentes factores se presentan en la tabla 3.2.1.6.

En las saturaciones se observa que el factor 3 corresponde a los ítems de la ansiedad rasgo redactados de forma positiva, mientras que los ítems que saturan en el factor 2 pertenecen a la ansiedad estado redactados de forma positiva. Los otros dos factores, especialmente en el caso del primero, aglutinan varios ítems de ambas subescalas cuya redacción original es negativa. Sus puntuaciones se invirtieron. Esta estructura es similar a la hallada en la adaptación original de cuatro factores (ansiedad estado y rasgo, positiva y negativa).

Tabla 3.2.1.6. Matriz de saturaciones de los ítems de STAI en los factores rotados e Índice de bondad de ajuste de los modelos STAI en Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011) a

Matriz de saturaciones de los ítems de STAI en los factores rotados					
	Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
RASGO	1	0.67	0.14	0.31	0.11
	2	0.28	0.09	0.32	-0.01
	3	0.29	0.24	0.47	0.08
	4	0.32	0.15	0.42	0.07
	5	0.13	0.12	0.40	0.17
	6	0.44	0.15	0.22	0.06
	7	0.23	0.25	0.25	0.10
	8	0.30	0.25	0.45	0.16
	9	0.11	0.15	0.64	0.19
	10	0.70	0.11	0.23	0.09
	11	-0.04	0.11	0.46	-0.02
	12	0.20	0.15	0.59	0.51
	13	0.37	0.09	0.38	0.61
	14	0.08	0.15	0.34	0.11
	15	0.40	0.20	0.51	0.06
	16	0.68	0.07	0.30	0.20
	17	0.13	0.20	0.59	0.11
	18	0.19	0.12	0.60	0.06
	19	0.39	0.17	0.30	0.28
	20	0.19	0.26	0.55	0.07
ESTADO	1	0.40	0.59	0.10	0.24
	2	0.54	0.35	0.16	0.56
	3	0.22	0.75	0.19	0.08
	4	0.28	0.60	0.20	0.07
	5	0.63	0.44	0.07	0.13
	6	0.15	0.79	0.17	0.13
	7	0.20	0.38	0.37	-0.04
	8	0.48	0.37	0.14	0.08
	9	0.30	0.60	0.26	0.08
	10	0.63	0.33	0.09	0.10
	11	0.43	0.20	0.25	0.65

12	0.12	0.74	0.24	0.13
13	0.01	0.33	0.15	0.00
14	0.26	0.49	0.28	0.01
15	0.52	0.54	0.09	0.12
16	0.72	0.21	0.14	0.24
17	0.34	0.58	0.30	0.06
18	0.13	0.70	0.20	0.11
19	0.74	0.19	0.17	0.14
20	0.67	0.37	0.13	0.16

En siguiente lugar Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011) continuaron con las medias del total de las sub-escalas y el cálculo de t-Student sobre una media, utilizando para el contraste los valores del manual de la adaptación española. Este análisis se realizó para ambos géneros, ya que son los valores que ofrece la adaptación. En la tabla 3.2.1.7. se puede observar que todos los valores encontrados por los autores fueron significativos. Los tamaños del efecto fueron bajos en rasgo y elevados en la ansiedad estado. Del mismo modo que ocurrió en la adaptación española se encontraron diferencias por género (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1982): En la ansiedad rasgo (asumiendo varianzas iguales; $F= 2.08$, $p= 0.150$) hay diferencias estadísticamente significativas ($t_{(946)}= -6.20$; $p<0.001$). Para la ansiedad estado (asumiendo varianzas distintas; $F= 17.60$, $p<0,001$) también se encuentran diferencias por género ($t_{(764,21)}=3.19$; $p= 0.001$).

Tabla 3.2.1.7. Diferencias de medias por escala y género respecto a la adaptación original mediante t-Studenten Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011) a

Diferencias de medias por escala y sexo respecto a la adaptación original mediante t-Student								
Género	Factor	Media en la adaptación original	Media en el presente estudio	Diferencia de medias	t	g.l. ²	p ³	d de Cohen
Hombres	Rasgo	20.19 (8.89)	18.96 (10.00)	1.23	-2.24	329	0.02	0.20
	Estado	20.54 (10.56)	15.87 (9.92)	6.67	-8.48	322	0.00	0.56
Mujeres	Rasgo	24.99 (10.05)	23.35 (10.60)	1.64	-3.85	617	0.00	0.10
	Estado	23.30 (11.93)	18.20 (11.62)	5.10	-	604	0.00	0.45
					10.58			

Ortuño-Sierra et al. (2016) hacen referencia a los índices de bondad de ajuste para los modelos del instrumento sometidos a prueba mediante AFCs (tabla 3.2.1.6). Estos mostraron que el modelo unidimensional tenía un pobre ajuste a los datos. Por su parte, los modelos de dos, tres factores y el bifactor (ítems positivos y negativos) no alcanzaron el valor .95 de CFI y también mostraron un RMSEA superior a .08. El modelo bifactor (ansiedad estado y rasgo) mostró un valor de CFI de .94, si bien el RMSEA fue inferior a .08. El modelo de

cuatro factores mostró una adecuación razonable RMSEA .07 y además el valor de CFI fue .95. Los autores (Ortuño-Sierra et al., 2016) también estudiaron el peso y la significación estadística de cargas factoriales para cada modelo. En el caso del modelo bifactor, algunas cargas factoriales no fueron estadísticamente significativas ($p > .05$).

La tabla 3.2.1.8. muestra la correlación de Pearson entre las subescalas de ansiedad-rasgo, ansiedad-estado y la puntuación Total del STAI. Como Ortuño-Sierra et al. (2016) demuestran todas las asociaciones entre las puntuaciones fueron estadísticamente significativas. Finalmente se recogieron diferencias estadísticamente significativas entre las submuestras clínicas y no-clínicas a través del análisis de la varianza. Los resultados mostraron en las puntuaciones medias entre las submuestras en el STAI-Estado ($F(417)=77.35$; $p \leq 0.001$; η^2 parcial=0.16), STAI-Rasgo ($F(415)=24.5$; $p \leq 0.001$; η^2 parcial=0.25) y en la puntuación Total ($F(415)=84.22$; $p \leq 0.001$; η^2 parcial=0.17).

Tabla 3.2.1.8. Correlaciones de Pearson entre elementos de STAI en Ortuño-Sierra et al., (2016)d

Correlaciones de Pearson entre el STAI					
	Sentimientos Ansiosos	Pensamientos Ansiosos	Síntomas Físicos	STAI-Estado	STAI-Rasgo
STAI-Estado	0.63*	0.67*	0.65*		
STAI-Rasgo	0.71*	0.74*	0.69*	0.79*	
STAI-Total	0.74*	0.78*	0.74*	0.95*	0.94*

* $p \leq 0,01$

Tabla 3.2.1.9. Comparación de puntuaciones entre las submuestras en Ortuño-Sierra et al., (2016) e

Comparación de puntuaciones medias entre las submuestras no-clínica y clínica					
STAI	No-clínica M (DT)	Clínica M (DT)	F	p	η^2 Parcial
Estado	16.93 (10.79)	35.03 (11.77)	77.35	≤ 0.001	0.16
Rasgo	19.03 (10.27)	35.67 (12.90)	20.20	≤ 0.001	0.15
Total	35.96 (19.94)	70.70 (20.40)	84.22	≤ 0.001	0.17

η^2 : eta cuadrado

Ortuño-Sierra et al. (2016) y Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011) finalizan con la idea de que, tras analizar la calidad psicométrica de la versión española del STAI (Spielberger et al., 1970), puede ser usado, de manera adecuada para la evaluación de la ansiedad tanto en muestras clínicas como no clínicas, presentando adecuadas propiedades psicométricas. Los resultados indicaron que los valores de consistencia interna fueron adecuados para ambas muestras, mientras que el estudio del test-retest ratificó la buena estabilidad de las puntuaciones, lo que confirma la fiabilidad del instrumento. El análisis de la estructura interna determinó que el modelo de cuatro factores (ansiedad estado, ansiedad rasgo y un factor general que comprende los dos) fue el que mejor se ajustó a los datos,

mostrando los mejores índices de bondad de ajuste. La ansiedad rasgo y estado se ha relacionado, en diferentes estudios, con síntomas y problemas psicológicos tales como el estrés o la depresión (Ortuño-Sierra et al. 2016). A pesar de las limitaciones del trabajo (Ortuño-Sierra et al. 2016) se remarca la importante utilidad del instrumento para estudiar la ansiedad estado y rasgo, siendo una herramienta útil que permite la evaluación e identificación de la ansiedad.

Una revisión de las propiedades psicométricas del Revised Child Anxiety and Depression Scales (RCADS; Chorpita, Yim, Moffitt, Umemoto y Francis, 2000) hacen Sandín, Chorot, Valiente y Chorpita (2010). Se trata de un inventario de autoinforme conformado por 47 ítems en su versión original. Presenta diferentes sub-escalas que corresponden con el desorden por ansiedad ante la separación, fobia social, trastorno generalizado de ansiedad, trastorno de pánico, trastorno obsesivo compulsivo y depresión. Para su contestación se usa una escala tipo Likert de 4 puntos.

En el trabajo de Sandín et al. (2010) se realizó una versión reducida del mencionado cuestionario (RCADS; Chorpita et al. 2000) que presentó una correlación máxima con la versión original, quedando integrada finalmente por 30 ítems. Además en este trabajo se tradujo y se validó el instrumento para una muestra de alumnos españoles. A pesar de que la reducción de ítems fue importante (pasándose desde los 47 a los 30), las propiedades psicométricas de esta versión son muy similares a las encontradas en el instrumento original. Además el Análisis Factorial Confirmatorio realizado por Sandín et al. (2010) indicó que la estructura factorial más robusta correspondía con el modelo multidimensional de 6 factores (que tiene correspondencia con la versión original), los cuales se relacionan con las 6 sub-escalas de los síntomas de ansiedad y depresión.

Las altas correlaciones encontradas por Sandín et al. (2010) entre la versión reducida y el cuestionario original ($r = 0.98$) indican que ambas formas se refieren a un constructo idéntico. La consistencia interna de la versión reducida fue aceptable, a pesar de la atenuación registrada con respecto a la versión original. Por ello los autores concluyen Sandín et al. (2010) con la idea de que los resultados obtenidos en este estudio de las propiedades psicométricas son suficientemente altos como para sugerir que se trata de un instrumento adecuado, para medir la ansiedad y otros trastornos tal y como pretende. A su vez, la versión reducida no presenta diferencias evidentes con respecto al cuestionario original. Al mismo tiempo, como limitaciones del trabajo Sandín et al. (2010) indican la necesidad de llevar a cabo una nueva evaluación que incluya una muestra de sujetos diagnosticados clínicamente con algunos de los trastornos que se han mencionado. Esta

limitación hace que sea un instrumento que tiene una clara utilidad de tipo clínico, alejándose, en cierta medida, de la muestra que se pretende evaluar (compuesta completamente por sujetos sin este tipo de diagnóstico) y por tanto del trabajo que se pretende realizar.

Tabla 3.2.1.10. Revised Child Anxiety and Depression Scale en Sandín et al. (2010)

<i>English Please put a circle around the word that shows how often each of these things happen to you. There are no right or wrong answers</i>		<i>Scaling</i>			
1.	I feel sad or empty	Never	Sometimes	Often	Always
2.	I suddenly feel as if I can't breathe when there is no reason for this	Never	Sometimes	Often	Always
3.	I worry I might look foolish	Never	Sometimes	Often	Always
4.	I would feel afraid of being on my own at home	Never	Sometimes	Often	Always
5.	I worry about things	Never	Sometimes	Often	Always
6.	I get bothered by bad or silly thoughts or pictures in my mind	Never	Sometimes	Often	Always
7.	Nothing is much fun anymore	Never	Sometimes	Often	Always
8.	I suddenly start to tremble or shake when there is no reason for this	Never	Sometimes	Often	Always
9.	I worry about making mistakes	Never	Sometimes	Often	Always
10.	I worry about being away from my parents	Never	Sometimes	Often	Always
11.	I worry that something awful will happen to someone in my family	Never	Sometimes	Often	Always
12.	I have to keep checking that I have done things right (like the switch is off, or the door is locked)	Never	Sometimes	Often	Always
13.	I have no energy for things	Never	Sometimes	Often	Always
14.	All of a sudden I feel really scared for no reason at all	Never	Sometimes	Often	Always
15.	I worry what other people think of me	Never	Sometimes	Often	Always
16.	I feel scared if I have to sleep on my own	Never	Sometimes	Often	Always
17.	I worry that bad things will happen to me	Never	Sometimes	Often	Always
18.	I can't seem to get bad or silly thoughts out of my head	Never	Sometimes	Often	Always
19.	I cannot think clearly	Never	Sometimes	Often	Always
20.	My heart suddenly starts to beat too quickly for no reason	Never	Sometimes	Often	Always
21.	I feel afraid if I have to talk in front of my class	Never	Sometimes	Often	Always
22.	I have trouble going to school in the mornings because I feel nervous or afraid	Never	Sometimes	Often	Always
23.	I worry that something bad will happen to me	Never	Sometimes	Often	Always
24.	I have to think of special thoughts (like numbers or words) to stop bad things from happening	Never	Sometimes	Often	Always
25.	I feel worthless	Never	Sometimes	Often	Always
26.	I worry that I will suddenly get a scared feeling when there is nothing to be afraid of	Never	Sometimes	Often	Always
27.	I feel afraid that I will make a fool of myself in front of people	Never	Sometimes	Often	Always
28.	I would feel scared if I had to stay away from home overnight	Never	Sometimes	Often	Always
29.	I worry about what is going to happen	Never	Sometimes	Often	Always
30.	I have to do some things over and over again (like washing my hands, cleaning or putting things in a certain order)	Never	Sometimes	Often	Always
<i>Spanish Por favor rodea con un círculo la palabra que mejor refleje la frecuencia con que te ocurre cada una de las siguientes cosas. No hay respuestas buenas ni malas</i>		<i>Scaling</i>			
1.	Me siento triste o decaído/a	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
2.	De repente siento como si no pudiera respirar sin saber porqué	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
3.	Me preocupa parecer tonto/a ante la gente	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
4.	Sentiría miedo si estuviera solo/a en casa	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
5.	Me preocupo mucho por las cosas	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
6.	Me siento mal por tener pensamientos malos o tontos, o imágenes en mi cabeza	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
7.	Me cuesta divertirme o pasarlo bien	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
8.	De repente empiezo a temblar o a agitarme sin saber porqué	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
9.	Me da miedo hacer las cosas mal	Nunca	A veces	A menudo	Siempre

10.	Estar lejos de mis padres me da miedo	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
11.	Me preocupa que le ocurra algo terrible a alguno de mis familiares	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
12.	Tengo que seguir comprobando que he hecho las cosas bien (como que el interruptor está apagado o la puerta cerrada)	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
13.	Me siento con muy poca energía para hacer las cosas	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
14.	De repente me siento muy asustado/a sin saber porqué	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
15.	Me preocupa lo que otras personas piensen de mí	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
16.	Si tengo que dormir solo/a siento miedo	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
17.	Me preocupa que me ocurran cosas malas	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
18.	Tengo pensamientos malos o tontos que no puedo quitar de mi cabeza	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
19.	Me resulta muy difícil pensar con claridad	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
20.	De repente mi corazón empieza a latir rápido sin saber porqué	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
21.	Me da miedo si tengo que hablar delante de la clase	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
22.	Por las mañanas al ir al colegio me da miedo separarme de mis padres	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
23.	Me preocupa que me ocurra algo malo	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
24.	Tengo que concentrarme en pensamientos especiales (como números o palabras) para que no ocurran cosas malas	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
25.	Siento que no valgo para nada (nada)	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
26.	Me preocupa que de repente me sienta asustado/a, aunque no haya nada por lo que deba tener miedo	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
27.	Me asusta ponerme en ridículo delante de la gente	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
28.	Sentiría miedo si tuviera que pasar la noche fuera de casa	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
29.	Me preocupa lo que vaya a ocurrir	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
30.	Tengo que repetir algunas cosas una y otra vez (como lavarme las manos, limpiar o colocar cosas en un orden determinado)	Nunca	A veces	A menudo	Siempre

Baquero et al. (2015) indican que los trastornos por uso de sustancias son comunes entre pacientes con diferentes manifestaciones clínicas de ansiedad y del estado de ánimo. Dentro de las variables psicológicas, las que mayor importancia tiene en el curso de cualquier psicopatología son la ansiedad y la percepción del estado anímico. Estas son más importantes cuando además se asocian al consumo de drogas (Torrens, 2008), especialmente durante los periodos del síndrome de abstinencia, donde se suele producir una manifestación mayor del componente ansiógeno-depresivo.

Resulta fundamental para esta investigación el hecho de que una de las variables determinantes en la funcionalidad integral individual es la autoestima, que guarda una estrecha relación con la autopercepción global del individuo y su relación con el entorno vital (Baquero et al., 2015), la cual, a su vez, se relaciona con la adecuada socialización, crianza y desarrollo personal. De esta manera, la intervención centrada en el desarrollo de la autoestima conlleva una correlación positiva con el tratamiento de la mayoría de trastornos mentales: desórdenes alimentarios, del estado de ánimo y de consumo de sustancias (McKay, Summall, Cole, y Percy, 2012). Resulta fundamental que el desarrollo de la autoestima sea adecuado ya que no sólo un defecto en los niveles de la misma pueden influir en la aparición de este tipo de problemas psicológicos. También pueden aparecer en la versión opuesta, donde se puede encontrar que en la elevada percepción de la autoestima aparecen también desórdenes psicológicos. Por tanto, un elemento enmarcado dentro de la Inteligencia Emocional, como es la autoestima, tiene una estrecha relación en el curso y evolución de este tipo de problemas. Para demostrar estas relaciones Baquero et al. (2015) llevaron a cabo un estudio en el que se intentó investigar los trastornos por consumo de sustancias, el transeuntismo y los niveles de ansiedad, depresión y autoestima, desarrollado en la ciudad de Castellón. Para ello, se seleccionaron tres grupos. El primero de pacientes diagnosticados de trastorno por consumo de sustancias estuvo compuesto por 169 personas. El segundo un grupo de población general compuesto por 50 personas no consumidoras, característica que les diferencia fundamentalmente frente al grupo clínico, y un grupo en situación de transeuntismo (entendido como la situación en la que se encuentran personas que no pueden acceder o conservar un alojamiento adecuado) configurado por 39 personas (Baquero et al., 2015). El procedimiento de muestreo realizado en los tres grupos fue de tipo discrecional.

Baquero et al. (2015) emplearon un estudio instrumental ex post facto retrospectivo, para llevar a cabo una investigación de comparación de diferentes variables: nivel de ansiedad como estado y rasgo, nivel de depresión y percepción de autoestima, entre grupos de sujetos consumidores de sustancias, población normalizada y sujetos transeúntes con el objetivo de encontrar diferencias entre dichas variables y la posible relación de las mismas con factores como el consumo de sustancias y el transeuntismo. Como instrumento para llevar a cabo la evaluación de la ansiedad se empleó la adaptación española realizada por Seisdedos (1986) del STAI (Spielberger et al., 1970). Por su parte, para la evaluación de la autoestima, el instrumento usado fue el RSES de Rosenberg (1979), cuestionario que contiene 10 ítems que se contestan a través de una escala tipo Likert con 4 alternativas de

respuesta. Este instrumento permite recoger información tanto cualitativa como cuantitativa sobre la autoestima. Sus elevados niveles de validez y fiabilidad (Alpha de Cronbach de 0.87 y fiabilidad test-retest de 0.85) ha sido ampliamente documentado (Baquero et al., 2015).

Los resultados obtenidos (Baquero et al., 2015) por los diferentes subgrupos en el análisis de la ansiedad, depresión y autoestima, a través de la prueba ANOVA, no sólo se refieren a los grupos clínicos entre sí, sino también a las diferencias entre éstos y el grupo de población normalizada y transeúntes. Tal y como se puede observar en la tabla 3.2.1.11., se encontraron diferencias significativas entre los diferentes grupos. Esta realidad se repite en todas las pruebas: en ansiedad estado ($F=3.00$, $gl=9$, $p<.002$), en ansiedad rasgo ($F=2.46$, $gl=9$, $p<.010$), depresión ($F=6.20$, $gl=9$, $p<.000$) y autoestima ($F=4.54$, $gl=9$, $p<.000$). Si se presta atención a las medias, el grado de ansiedad-estado del grupo de transeúntes ($M=27.4$, $DT=4.3$) es más alto que en ninguno de los subgrupos clínicos. Le sigue el grupo clínico ($M=27$, $DT=6.3$). En ansiedad-rasgo el grupo de drogodependientes es el que mayor puntuación media obtiene ($M=25$, $DT=4.2$), seguido del grupo de transeúntes ($M=23$, $DT=4.1$). Por último, en las puntuaciones obtenidas mediante el RSEI el grupo que menor puntuación obtendría es el grupo de transeúntes ($M=16.6$, $DT=4.41$), mientras que el que mayor puntuación obtiene es el de consumidores de cannabis ($M=23.1$, $DT=5.1$).

Tabla 3.2.1.11. Medias de los diferentes grupos en Baquero et al. (2015)

	Grupo población general N= 50		Grupo transeúntes N= 39		Cocaína inhalada N=22		Cocaína ADVP N=22		Heroína ADVP N=20	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
STAI-E	22.6	5.4	27.4	4.3	24.8	5.6	27.0	6.3	26.2	4.6
STAI-R	21.0	4.7	23.0	4.1	24.6	6	22.0	3.1	25.0	4.2
BDI	15.4	4.2	20.2	5.2	20.0	6.1	18.2	6.7	18.7	5.1
RSEI	21.7	4.7	16.6	4.6	23.0	6.2	21.1	5.4	20.6	6.7

Existen, por tanto diferencias por grupos, presentando mayores niveles de ansiedad (tanto de Estado como de Rasgo) los sujetos transeúntes y consumidores de droga. Pese a que la heroína no presenta en la mayoría de ocasiones efectos ansiógenos, estos sujetos se encontrarían a menudo en un estado de leve síndrome de abstinencia, búsqueda de la sustancia, mayor dependencia física, etc., lo que podría provocar estos rasgos ansiógenos (Baquero et al., 2015). Las diferencias significativas obtenidas respecto al grupo de población general seguirían la línea de las investigaciones que defienden que los consumidores de drogas presentan mayores puntuaciones en pruebas que discriminan la ansiedad y sufren trastornos de ansiedad (Goodwin y Ferguson, 2004). En relación con el

estado anímico se encuentra también la autoestima, donde también se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, siendo el grupo de transeúntes y el de sujetos consumidores de alcohol los que menor puntuación obtienen. Estos son precisamente los que presentan niveles mayores de ansiedad, lo que establece relaciones directas entre la ansiedad y la autoestima. Estas relaciones son inversamente proporcionales así como estadísticamente significativas. Se puede deducir que en función de las sustancias y de la vía de administración se produce una muy diferente percepción de la autoestima, a la par que se deben tener presentes los factores sociales ya que el grupo de transeúntes presenta puntuaciones inferiores frente al grupo clínico (Baquero et al., 2015). Estos resultados demuestran que el consumo de drogas coincide y guarda una estrecha relación con problemas emocionales.

Para conocer la realidad investigativa dentro del campo de la ansiedad, como estado emocional de carácter negativo, se va a comenzar considerando dos investigaciones que tienen el estudio de la misma como principal objetivo. Al mismo tiempo, tienen en cuenta la incidencia de variables sociodemográficas que se pretenden considerar en el presente trabajo, comprobándose su incidencia sobre la ansiedad. Son los trabajos de Gómez-Ortiz, Casas y Ortega-Ruiz (2016) y de Franco, Pérez y de Dios (2014). Estos últimos comienza afirmando que las pautas de crianza parental juegan un papel clave en el desarrollo evolutivo del sujeto, influyendo tanto en problemas internalizantes (dentro de los que se incluye la ansiedad, así como los miedos no evolutivos) como externalizantes (como las conductas de oposición, agresividad, competencias sociales...). Del mismo modo, Gómez-Ortiz et al. (2016) consideran que no existe mucha evidencia sobre el papel que tiene el contexto familiar y social inmediato sobre el desarrollo de estados socioemocionales concretos.

Ante esta realidad, Gómez-Ortiz et al. (2016) plantean como objetivo de su estudio analizar el valor predictivo de los estilos educativos, la disciplina parental, la competencia social y la autoestima sobre la ansiedad en alumnado adolescente. Al mismo tiempo, pretenden conocer el comportamiento de estas variables en función del género y de la edad de los jóvenes. Para ello, realizaron análisis de regresión múltiple que explicaron entre un 27.7% y un 33.8% de la varianza de la ansiedad, llegando a destacar su relación positiva con la autoestima negativa, el ajuste normativo y el control parental, y su relación inversa con el ajuste social. Por su parte para Franco et al. (2014) el objetivo principal fue el de investigar la relación entre las prácticas de crianza parental y el desarrollo de síntomas de ansiedad en niños entre 3 y 6 años de edad. Por ello, a través de ambos trabajos se puede llegar a

contemplar una perspectiva del desarrollo de la ansiedad a lo largo del proceso de desarrollo del sujeto.

Como punto de partida, Gómez-Ortiz et al. (2016) comienzan considerando la definición más actual sobre el trastorno de ansiedad, considerándolo como la presencia de un miedo o estrés elevado ante diferentes situaciones en las que el individuo se siente sometido a diferentes estados emocionales negativos. El individuo con ansiedad tiende a evitar muchas situaciones o se expone a ellas sufriendo un intenso malestar. Con respecto al género, tradicionalmente, se han atribuido las mayores tasas de prevalencia a la mujer. La prevalencia de este trastorno indica que entre el 5.5% (García-López, Díaz-Castela, Muela-Martínez y Espinosa-Fernández, 2014) y el 12.06% (Inglés, La Greca, Marzo, García-López y García-Fernández, 2010) de los jóvenes presentan este problema. La mayoría de los estudios sitúan el comienzo de este trastorno en la infancia o adolescencia, entre los 10 y 16.6 años (Knappe, Sasagawa y Creswell, 2015), descendiendo su diagnóstico con la edad del sujeto (Inglés et al., 2010). A pesar de esto, en la adolescencia la ansiedad y la evitación de situaciones puede llegar a interferir con el desarrollo del autoconcepto general, físico, deportivo y académico (Delgado, Inglés y García-Fernández, 2013), lo que induce a la falta de aceptación por parte de los iguales.

Así es un problema que influye sobre la socialización y dificulta la adquisición de valores y conductas que permiten que los adolescentes se conviertan en ciudadanos competentes y responsables, quedando vinculada también a la emocionalidad negativa (Piqueras, Espinosa-Fernández, García-López y Beidel, 2012) y a ciertos problemas académicos, como la disminución del rendimiento escolar y la victimización por parte de los iguales (Ranoyen, Jozefiak, Wallander, Lydersen y Indredavik, 2014). Esto puede llegar incluso a conducir a los jóvenes a pensar en el suicidio (Gallagher, Prinstein, Simon y Spirito, 2014).

Por todo ello, (Gómez-Ortiz et al., 2016) la adolescencia, se erige como una etapa de riesgo, ya que es el periodo donde se presentan las mayores cifras de prevalencia y las consecuencias asociadas a la ansiedad tienen un mayor efecto. Se apunta además a la personalidad como uno de los elementos de riesgo, ya que aquellas personas que presentan una personalidad introvertida e inestable tienen mayor probabilidad de desarrollar respuestas de ansiedad (Naragon-Gainey, Rutter y Brown, 2014). Por otro lado, Gómez-Ortiz et al. (2016) consideran elementos que integran la Inteligencia Emocional en su revisión, dado que el autoconcepto y la autoestima son dos cualidades que se ven afectadas en las personas diagnosticadas con este problema, actuando también como variables que predisponen al

desarrollo del mismo. De esta manera, aquellos jóvenes que reflejan una menor valoración o un peor concepto de sí mismos, presentan un mayor riesgo de desarrollar ansiedad. Se establecen de esta manera, las primeras relaciones claras entre la Inteligencia Emocional (alguno de sus factores) y la ansiedad (van Tuijl, de Jong, Sportel, de Hullu y Nauta, 2014), algo que no sólo ocurre con el conocimiento de sí mismos, sino también con la regulación emocional (autocontrol) y las habilidades sociales. Esta realidad se demostró a través de la relación inversa entre la presencia de habilidades sociales y el desarrollo de ansiedad (Caballo, Salazar, Irurtia, Olivares-Olivares y Olivares, 2014). A su vez, se observaron déficits en regulación emocional en los estudiantes con ansiedad, caracterizados por una dificultad para comprender las propias emociones y reorganizarlas (O'Toole, Hougaard y Mennin, 2013, Piqueras et al., 2012).

Franco et al. (2014), por su parte, establecen relaciones entre la ansiedad y el contexto socio familiar en el que se desarrolla el sujeto. En el caso de la investigación que se pretende desarrollar, esta realidad tiene mucho sentido, dado que este ambiente familiar difiere de manera significativa en función del grupo cultural y el nivel socioeconómico, característica esencial del contexto pluricultural de Ceuta (Herrera, 2000). En cualquier caso, nadie parece poner en duda que la familia es el contexto de crianza más importante en los primeros años de vida, donde se adquieren las primeras habilidades y los primeros hábitos que permiten conquistar la autonomía y las conductas cruciales para la vida.

Así, "el estilo de crianza parental puede ser entendido como una constelación de actitudes acerca del niño, que le son comunicadas y que crean un clima emocional en el que se ponen de manifiesto los comportamientos de los padres. Estos comportamientos incluyen tanto las conductas con las que desarrollan sus propios deberes de paternidad (prácticas parentales), como cualquier otro tipo de comportamientos: gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto..." (Franco et al., 2014, p. 149).

De esta manera, se considera el carácter mediador y bidireccional, de manera que las prácticas educativas paternas son causa pero al mismo tiempo consecuencia de los distintos problemas en el desarrollo de los hijos. Del mismo modo, otros estudios también han reflejado la relación existente entre la calidad del ambiente familiar y la presencia de ansiedad en niños y adolescentes, donde ambiente familiar disfuncional (con conflictos maritales, sobreprotección, autoritarismo, apego hostil, escasez de afecto y percepción negativa de la crianza), genera un clima propicio para el desarrollo de ansiedad en el niño (Newcomb, Mineka, Zinbarg y Griffith, 2007). Así, determinadas actitudes y pautas de

crianza parental influyen de manera significativa en el desarrollo y mantenimiento de alteraciones emocionales en los hijos (Franco et al., 2014).

Esta misma realidad la consideran también Gómez-Ortiz et al. (2016), quienes entienden que los niveles más bajos de atención materna y paterna, también se asocian con las creencias negativas de autoeficacia, con las interacciones negativas con los demás y con el miedo generalizado ante diversas situaciones (Meites, Ingram y Single, 2012). Estas prácticas condicionan el desarrollo psicosocial del menor y podrían ejercer una influencia notable en el desarrollo de la ansiedad (Luebbe, Bump, Fussner y Rulon, 2014).

Para demostrar esta relación Franco et al. (2014) llevaron a cabo una investigación con el objetivo principal de investigar la relación entre las prácticas de crianza parental y el desarrollo de síntomas de ansiedad en niños entre 3 y 6 años de edad (los participantes del estudio fueron padres y madres de niños en edad preescolar, pertenecientes a dos colegios de Madrid y Toledo). Por su parte, Gómez-Ortiz et al. (2016) plantearon su trabajo, con el objetivo de analizar los factores que pueden predecir el desarrollo de ansiedad en adolescentes. Para ello, se centraron en conocer la influencia que los estilos educativos, la competencia social y la autoestima puede ejercer sobre la ansiedad. Al mismo tiempo plantean las posibles diferencias que pudieran existir considerando las variables sociodemográficas género y edad. En este sentido, (Gómez-Ortiz et al., 2016) se parte de la hipótesis de que dichos factores podrán predecir de forma significativa la presencia de ansiedad, siendo el valor predictivo de estas variables diferente, en función del género y la edad de los jóvenes.

En este trabajo (Gómez-Ortiz et al., 2016) la muestra final quedó integrada por 2060 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). De estos el 52.1% fueron chicos y el 47.9% chicas, oscilando la edad entre los 12 y los 19 años ($M= 14.34$; $DT= 1.34$). Si se considera su distribución por curso, el 28.4% del alumnado pertenecía al primer curso de la ESO, el 28.4% al segundo, el 22.1% al tercero y el 21.1% al cuarto. El 66.8% de los alumnos estudiaba en centros públicos y el 33.2% en centros privados.

Para el trabajo de Franco et al. (2014) la muestra estuvo formada por un total de 30 madres y 13 padres de niños de preescolar con edades entre 3 y 6 años, procedentes de dos colegios situados en la localidad de Villanueva de la Cañada (Madrid) y en la ciudad de Toledo. Todos los progenitores que componían la muestra eran de nacionalidad española y gozaban de un nivel socioeconómico medio o medio-alto. La edad media de los niños es de 4.78 años ($DT = 1.13$), de los cuales el 63% son niñas.

Los últimos autores mencionados emplearon la Child Behavior Check-List (CBCL, Achenbach y Rescorla, 2000) como cuestionario, dado que trata de valorar la presencia de 7 dimensiones o conductas patológicas en el niño de entre 1.5 y 5 años: reactividad emocional, ansiedad/depresión, quejas somáticas, retraimiento, problemas de sueño, problemas de atención y conducta agresiva. El cuestionario está compuesto por 99 ítems. Los autores (Franco et al., 2014) usaron la versión con corrección en formato online. Esto permitió clasificar el comportamiento del niño siguiendo la taxonomía empírica de Achenbach y Rescorla (2000). También permitió encajar los comportamientos del niño en dos factores de segundo orden, denominados síndromes internalizantes y externalizantes. Su fiabilidad y validez interna presentan correlaciones de entre .81 y .95 (Pérez-López, Rodríguez-Cano, Montealegre, Pérez-Lag, Perea y Botella, 2011).

Entre los instrumentos que se pueden considerar para medir la ansiedad en los adolescentes, se comienza reflejando los empleados en el trabajo de Gómez-Ortiz et al. (2016). En este sentido, se usó la "Escala de ansiedad social para adolescentes" (*Social Anxiety Scale for Adolescents*, SAS-A; La Greca y López, 1998). Este consta de 18 ítems que se responden en una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta (desde 1= "en absoluto" hasta 5= "todo el tiempo"). La escala evalúa tres factores de la ansiedad: el primero de ellos, denominado "miedo a la evaluación negativa", refleja los miedos relacionados a las evaluaciones negativas de otras personas e incluye ocho ítems (entre ellos "Me preocupa lo que otras personas piensen de mí"). El segundo factor, denominado "evitación social y angustia ante situaciones nuevas", evalúa los miedos y la dificultad asociada a las situaciones sociales nuevas o a la interacción con desconocidos. Consta de seis ítems (como por ejemplo "Me pongo nervioso cuando conozco a gente nueva"). El último factor, denominado "evitación social y angustia general", refleja el malestar más generalizado e incluye cuatro ítems (por ejemplo "Me siento tímido incluso cuando estoy con compañeros que conozco muy bien"). El cuestionario ha mostrado en este estudio una adecuada consistencia interna evaluada a través del Omega de McDonald (.92 para la escala general, .89 para el miedo a la evaluación negativa, .87 para el miedo a situaciones nuevas y .84 para el miedo a situaciones generales). Con otras muestras de adolescentes la escala también mostró buenas propiedades psicométricas (García-López, Sáez- Castillo, Beidel y La Greca, 2015).

Por otro lado, Gómez-Ortiz et al. (2016) emplearon también la "Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes" (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007). Este instrumento está configurado por 82 ítems (41 ítems relativos al

estilo del padre y 41 para el de la madre) que se contestan en una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta (desde 1= “totalmente en desacuerdo” hasta 6= “totalmente de acuerdo”). Esta escala evalúa seis dimensiones del estilo educativo: el afecto y comunicación, el control conductual, el control psicológico, la promoción de la autonomía, el humor y la revelación de información voluntaria de los hijos y las hijas hacia su progenitores. Su consistencia interna resultó adecuada en cada una de las dimensiones: Ω 1 madre=.93, Ω 1 padre=.94; Ω 2 madre=.85 Ω 2 padre=.87; Ω 3 madre=.87 Ω 3 padre=.87; Ω 4 madre=.89 Ω 4 padre=.87; Ω 5 madre=.90 Ω 5 padre=.91 y Ω 6 madre=.87 Ω 6 padre=.88. De igual modo, para la escala general también resultó adecuada (Ω =.95).

Como procedimiento, después de la recogida de la información, los autores (Gómez-Ortiz et al., 2016) realizaron en primer lugar, una prueba *t* de Student. El objetivo de la misma fue comprobar la existencia de posibles diferencias en cada dimensión de la ansiedad según el género y la edad de los escolares. Esto permitiría comprobar la necesidad de llevar a cabo análisis diferenciados para ambos género y según la edad. A continuación calcularon las correlaciones entre la ansiedad y el resto de dimensiones incluidas en los análisis de regresión. Para finalizar, llevaron a cabo un análisis de regresión lineal múltiple. Para ello emplearon el método pasos sucesivos, empleando como variable criterio la ansiedad general y como variables predictoras los factores de la escala de competencia social, estilos educativos, disciplina familiar y la autoestima. Para la realización de este análisis se dividió la muestra en cuatro grupos en función del género y la edad: chicas y chicos y estudiantes menores y mayores de 15 años. Para ello, emplearon el SPSS versión 18.0 (SPSS Inc., 2009).

Si se contemplan los resultados de la prueba *t* de Student (Gómez-Ortiz et al., 2016) se observan diferencias entre chicos y chicas, del mismo modo que ocurre entre estudiantes de 15 años en adelante y menores de 15. Esta realidad queda recogida en la tabla 3.2.1.12.

Como se puede contemplar, se muestra (Gómez-Ortiz et al., 2016) que chicos y chicas mantienen percepciones significativamente diferentes en todas las dimensiones, con la excepción del afecto y comunicación paterno, de la revelación hacia el padre y la autopercepción de eficacia social. Del mismo modo, los estudiantes de 15 años y mayores difieren significativamente de los estudiantes menores en la percepción que mantienen sobre la mayoría de las variables analizadas. En este caso, se puede exceptuar el control psicológico y la promoción de autonomía materna y paterna, así como los procedimientos de disciplina coste de respuesta y supervisión llevados a cabo por la madre y el padre. Esta realidad llevó a los autores (Gómez-Ortiz et al., 2016) a elaborar modelos de regresión sobre

ansiedad social independientes para chicos y chicas y para estudiantes menores de 15 años y mayores de 15.

Tabla 3.2.1.12. Prueba *t*-Student para determinar las diferencias según el género y edad en Gómez-Ortiz et al. (2016) a

Variables	Sexo/ edad ^N	<i>N</i>	<i>gl</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Ansiedad social ^a	Chicos	1007	1947	2.37	.75	-1.99	.04*	-.09
	Chicas	942		2.44	.77			
	<15	928	1865.8	2.47	.80	3.73	.00***	.17
	≥15	988		2.34	.72			
Afecto y comunicación madre ^u	Chicos	978	1904	5.22	.94	-2.77	.00**	-.12
	Chicas	928		5.33	.90			
	<15	903	1860.13	5.36	.84	3.77	.00	-.24
	≥15	972		5.20	.98			
Afecto y comunicación padre ^u	Chicos	949	1826	4.93	1.1	1.95	.05	-.09
	Chicas	879		4.82	1.15			
	<15	866	1781.74	5.02	1.02	5.43	.00	-.24
	≥15	934		4.74	1.21			
Control conductual madre ^u	Chicos	952	1849.66	4.59	1.18	-5.58	.00***	.26
	Chicas	912		4.88	1.04			
	<15	877	1821.76	4.92	1.02	6.93	.00	-.32
	≥15	956		4.56	1.19			
Control conductual padre ^u	Chicos	921	1785.01	4.29	1.29	-5.34	.00***	.25
	Chicas	869		4.60	1.17			
	<15	847	1752.17	4.69	1.13	7.95	.00	-.38
	≥15	915		4.22	1.30			
Control psicológico madre ^u	Chicos	943	1842.00	3.15	1.22	3.84	.00***	-.18
	Chicas	901		2.93	1.23			
	<15	874	1810	3.08	1.23	1.30	.19	-.05
	≥15	938		3.01	1.24			
Control psicológico padre ^b	Chicos	908	1760	3.09	1.21	4.01	.00***	-.19
	Chicas	854		2.85	1.20			
	<15	837	1732	2.99	1.21	.50	.61	-.02
	≥15	897		2.96	1.22			
Promoción autonomía madre ^u	Chicos	945	1855	4.72	1.02	-4.44	.00***	.21
	Chicas	912		4.94	1.03			
	<15	872	1825	4.83	1.00	.10	.91	.00
	≥15	955		4.83	1.06			
Promoción autonomía padre ^u	Chicos	910	1778	4.61	1.08	-3.08	.00**	.14
	Chicas	870		4.77	1.08			
	<15	840	1750	4.71	1.06	.71	.47	-.03
	≥15	912		4.67	1.11			
Humor madre ^b	Chicos	934	1842.4	4.80	1.08	-4.03	.00***	.19
	Chicas	913		5.00	1.02			
	<15	872	1813.97	4.98	1.02	3.05	.00**	-.15
	≥15	944		4.82	1.10			
Humor padre ^b	Chicos	934	1842.14	4.80	1.08	-4.03	.00***	.19
	Chicas	913		5.00	1.02			
	<15	872	1813.97	4.98	1.02	3.05	.00**	-.15
	≥15	944		4.82	1.10			
Revelación madre ^u	Chicos	892	1774.32	4.20	1.31	-8.18	.00***	.39
	Chicas	889		4.70	1.24			
	<15	849	1749.98	4.65	1.24	6.17	.00***	-.29
	≥15	903		4.27	1.33			
Revelación padre ^u	Chicos	861	1706.00	3.88	1.40	-1.63	.10	.07
	Chicas	847		3.99	1.42			
	<15	814	1679.83	4.20	1.35	7.71	.00***	-.37
	≥15	868		3.68	1.42			
Disciplina inductiva madre ^c	Chicos	902	1771.70	3.66	1.81	4.76	.00***	-.22
	Chicas	884		3.27	1.63			
	<15	841	1712.11	3.59	1.80	2.85	.00	-.13
	≥15	918		3.35	1.67			
Disciplina	Chicos	868	1685.75	3.55	1.82	5.54	.00***	-.26

inductiva padre ^c	Chicas	832		3.09	1.60				
	<15	804	1615.77	3.47	1.82	3.19	.00		-1.16
	≥15	872		3.19	1.63				
Castigo madre ^c	Chicos	863	1617,67	1.89	1.92	6.83	.00	***	-.32
	Chicas	868		1.33	1.48				
	<15	824	1703,00	1.50	1.74	-2.52	.01	**	.00
Castigo padre ^c	Chicos	831	1531,69	1.87	1.94	7.81	.00	***	-.38
	Chicas	811		1.21	1.44				
	<15	789	1614,00	1.45	1.78	-1.96	.05	*	.09
Coste espuesta madre ^c	Chicos	908	1754.13	2.48	1.96	7.27	.00	***	-.34
	Chicas	883		1.85	1.65				
	<15	842	1763	2.21	1.90	.61	.54		-.03
Coste respuesta padre ^c	Chicos	866	164.52	2.37	1.93	8.46	.00	***	-.40
	Chicas	816		1.65	1.57				
	<15	793	1602.76	2.07	1.88	1.02	.30		-.05
Supervisión madre ^c	Chicos	918	1742.16	2.14	2.07	6.49	.00	***	-.30
	Chicas	899		1.57	1.65				
	<15	851	1787	1.86	1.94	-0.04	.96		.00
Supervisión Padre ^c	Chicos	883	1662.18	2.03	2.03	6.59	.00	***	-.31
	Chicas	841		1.45	1.59				
	<15	811	1696	1.76	1.92	.45	.65		-.02
Autoestima positiva ^u	Chicos	953	1855	3.31	.51	3.77	.00	***	-.17
	Chicas	904		3.22	.55				
	<15	870	1824	3.32	.52	3.53	.00	***	-.17
Autoestima negativa ^u	Chicos	956	1939.34	3.23	.53	-4.96	.00	***	.22
	Chicas	910		1.99	.72				
	<15	875	1835	2.03	.75	-2.37	.01	**	.11
Prosocialidad ^e	Chicos	962	1954.02	2.12	.76	-11.48	.00	***	.51
	Chicas	1047		5.30	1.18				
	<15	971	1977.36	5.84	.91	3.59	.00	***	-.19
Reevaluación cognitiva ^c	Chicos	963	1995	5.68	1.04	2.26	.02	*	-.09
	Chicas	960		4.73	1.25				
	<15	943	1959	5.47	1.13	4.05	.00	***	-.18
Percepción de eficacia social ^e	Chicos	1018	2026	4.68	1.22	-0.46	.64		.02
	Chicas	1037		5.44	1.12				
	<15	962	1988	5.55	1.12	3.81	.00	***	-.17
Ajuste social ^e	Chicos	1028	1970.98	5.36	1.09	-6.36	.00	***	.28
	Chicas	1025		5.49	1.08				
	<15	948	1934	5.79	1	2.92	.00	**	-.13
Ajuste normativo ^c	Chicos	940	1950.70	5.72	1.04	-10.42	.00	***	.46
	Chicas	953		5.93	1				
	<15	948	1938.49	5.84	1.07	6.42	.00	***	-.30
	≥15	998		5.50	1.19				

Notas: ^avalor de escala= 1-5; ^bvalor escala= 1-6; ^cvalor de escala= 0-9; ^dvalor de escala= 1-4; ^evalor de escala= 1-7. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Por su parte, Franco et al. (2014) reflejaron las correlaciones entre los estilos de crianza y el comportamiento percibido en el niño (CBCL), que fueron significativas ($p < .01$) entre diversos factores, sobre todo en las subescalas de disciplina y afecto.

Respecto al ANOVA de un factor, los resultados reflejaron de nuevo que efectos significativos sobre todo de estas dos variables: disciplina y afecto (tablas 3.2.1.13. y 3.2.1.14.). Respecto a la primera, se encontraron efectos significativos con respecto a varios comportamientos disruptivos percibidos en los hijos. Los progenitores que proporcionan bajo afecto perciben más hiperactividad, problemas de atención y atipicidad.

Tabla 3.2.1.13. Prueba ANOVA en función de la disciplina Franco et al. (2014) a

	Disciplina	Compromiso crianza	Media (DT)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada ^b
CBCL	Reactividad emocional	Alto	4 (2.78)	7.78	.008	.18	.78
		Bajo	1.64 (1.95)				
	Ansiedad-depresión	Alto	3.79 (2.17)	6.50	.015	.15	.70
		Bajo	2.07 (1.69)				
	Retraimiento	Alto	2.58 (2.36)	6.47	.015	.15	.70
		Bajo	0.93 (0.73)				
	Problemas de sueño	Alto	4.67 (2.63)	11.31	.002	.24	.91
		Bajo	1.79 (2.39)				
Conducta agresiva	Alto	12.58 (6.31)	17.16	.000	.32	.98	
	Bajo	4.86 (3.84)					

Tabla 3.2.1.14. Prueba ANOVA en función del afecto Franco et al. (2014) b

	Disciplina	Compromiso o crianza	Media (DT)	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada
CBCL	Ansiedad-depresión	Alto	3.84 (1.84)	4.18	.048	.10	.51
		Bajo	2.47 (2.27)				
	Retraimiento	Alto	3.11 (.83)	15.88	.000	.31	.97
		Bajo	.84 (2.33)				

Otras variables, en menor medida, también presentaron efectos significativos. Aquellos progenitores menos comprometidos con la crianza percibieron más agresividad, hiperactividad, reactividad emocional, retraimiento y conducta agresiva, así como menores habilidades sociales, que aquellos más comprometidos. Según la distribución de rol entre los progenitores, se encontraron efectos significativos en la somatización percibida en el niño. A menor distribución de rol mayor somatización percibida. Los progenitores más satisfechos con la crianza perciben menor atipicidad en sus hijos. Respecto a la escala de autonomía, los progenitores que favorecen la autonomía del niño percibieron un menor retraimiento.

Los análisis de correlación en Gómez-Ortiz et al. (2016), por su parte, mostraron una relación positiva y significativa entre la ansiedad y el control psicológico y conductual paterno y materno. La relación con el resto de dimensiones del estilo parental fue negativa. Del mismo modo, se encontraron relaciones positivas entre todas las dimensiones de disciplina analizadas y la ansiedad. La relación entre esta última y la autoestima negativa también fue positiva, así como la establecida con todas las dimensiones de competencia

social excepto con el ajuste y la percepción de eficacia social, que fue negativa. Todas las relaciones fueron significativas a excepción de las establecidas con las dimensiones de revelación hacia la madre y el padre y con la prosocialidad (tabla 3.2.1.15.).

Tabla 3.2.1.15. Correlaciones entre la ansiedad y el resto de variables analizadas en Gómez-Ortiz et al. (2016) b

“Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes”	r
Afecto y comunicación madre	-.097***
Afecto y comunicación padre	-.137***
Control conductual madre	.109***
Control conductual padre	.071**
Control psicológico madre	.185***
Control psicológico padre	.155***
Promoción autonomía madre	-.100***
Promoción autonomía padre	-.157***
Humor madre	-.092***
Humor padre	-.092***
Revelación madre	.014
Revelación padre	-.042
“Escala de autoestima de Rosenberg”	
Autoestima positiva	-.270***
Autoestima negativa	.427***
“Inventario de dimensiones de disciplina, versión niños y adolescentes”	
Disciplina inductiva madre	.114***
Disciplina inductiva padre	.108***
Castigo madre	.158***
Castigo padre	.158***
Coste respuesta madre	.149***
Coste respuesta padre	.117***
Supervisión madre	.118***
Supervisión Padre	.100***
“Cuestionario multidimensional de competencia social para adolescentes”	
Prosocialidad	.022
Reevaluación cognitiva	.055***
Percepción de eficacia social	-.133***
Ajuste social	-.327***
Ajuste normativo	.111

*Nota: ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0,001$.*

El modelo de regresión para la predicción de la ansiedad (Gómez-Ortiz et al., 2016) en chicas resultó significativo ($F [6,510]=36.86$; $p=.000$). La autoestima negativa ($=.327$; $p=.000$), el ajuste social ($=-.325$; $p=.000$), la reevaluación cognitiva ($=.145$; $p=.000$), el ajuste normativo ($=.119$; $p=.003$), el control psicológico materno ($=.098$; $p=.012$) y el control conductual paterno ($=.083$; $p=.034$) fueron variables que se identificaron como predictoras. Este modelo explicó el 29.4% de la varianza de la ansiedad general.

El modelo para los varones resultó también significativo ($F [6,481]=34.96$; $p=.000$), distinguiéndose como variables predictoras la autoestima negativa ($=.311$; $p=.000$), el ajuste social ($=-.304$; $p=.000$), el ajuste normativo ($=.119$; $p=.003$), la promoción paterna de autonomía ($-.140$; $p=.001$), el control conductual materno ($=.108$; $p=.007$) y prosocialidad ($=.117$; $p=.008$). En este caso los autores (Gómez-Ortiz et al., 2016) reflejaron el modelo que explicó en conjunto el 29.5% de la varianza de la ansiedad.

Las correlaciones para el grupo de jóvenes menores de 15 años también resultó significativo ($F [6,451]=39.84; p=.000$), indicándose como predictoras significativas la autoestima negativa ($=.372; p=.000$), el ajuste social ($=-.251; p=.000$), el ajuste normativo ($=.142; p<.001$), el control psicológico materno ($=.120; p=.004$), el afecto y comunicación materno ($=-.154; p=.002$) y la revelación hacia el padre ($=.129; p=.010$). Dichas variables explicaron el 33.8% de la varianza de la ansiedad general (Gómez-Ortiz et al., 2016).

Finalmente, también resultaron significativos los resultados para el modelo elaborado para el grupo de estudiantes de 15 años o mayores ($F [7,522]=29.94; p=.000$). En este caso, las variables autoestima negativa ($=.293; p=.000$), ajuste social ($=-.372; p=.000$), ajuste normativo ($=.085; p=.053$), control conductual materno ($=.110; p=.005$), prosocialidad ($=.098; p=.024$), supervisión materna ($=-.141; p=.003$) y disciplina inductiva materna ($=.099; p=.034$), fueron las variables predictoras que fueron seleccionadas (Gómez-Ortiz et al., 2016). Entre todas ellas consiguieron explicar un 27.7% de la varianza de la ansiedad general.

Tras la exposición de los resultados Gómez-Ortiz et al. (2016) presentan la respuesta a los objetivos planteados. De esta manera, se puede observar una clara relación entre la ansiedad y cada uno de los factores, tal y como se ha podido ver a través de los análisis de correlación. En todos ellos se han podido comprobar diferencias significativas, según el género y la edad. Esto hizo que desarrollaran cuatro modelos de regresión. Los resultados de dicho análisis indicaron que la autoestima, la competencia social, los estilos educativos parentales y la disciplina parental, predicen de forma significativa el desarrollo de ansiedad en población adolescente, existiendo en todos los casos diferencias significativas en función del género y la edad. Esta realidad permite que se pueda afirmar que el contexto familiar constituye una variable predictora a tener en cuenta en el desarrollo de patrones de ansiedad (lo cual lo relacionan de forma directa con diferencias que se pudieran encontrar en función de la cultura de procedencia). Todo ello se ve reforzado si se consideran las reflexiones ofrecidas por

Franco et al. (2014) que establecen que variables como el compromiso con la crianza o el grado de satisfacción con la misma tienen efectos sobre la percepción que tienen los padres respecto al desarrollo de sus hijos. De la misma manera, resulta significativo la influencia que tiene el rol parental (las creencias de los padres sobre el papel que estiman debe desempeñar cada género -madre-padre-) en la formación y el desarrollo del niño. Esta realidad puede influir en la percepción de somatización. Una baja distribución de rol fomentaría que uno de los progenitores asumiera más tareas de cuidado que el otro, lo que

parece dar lugar a una mayor percepción de somatización en el sujeto. Resulta también fundamental, remarcar que no se identifican modelos puros de crianza, sino que se solapan, ya que los estilos educativos suelen ser mixtos y varían con el desarrollo del niño, variando a lo largo del tiempo. Estos patrones pueden cambiar de acuerdo a múltiples variables como el género, la edad, el lugar que ocupa el niño entre los hermanos...

Gómez-Ortiz et al. (2016) destacan también el hecho de que en todos los modelos propuestos para explicar la ansiedad, la variable autoestima negativa aparezca como la variable predictora más importante, independientemente del género o la edad de los sujetos. Esta realidad establece una primera relación con elementos próximos a la Inteligencia Emocional, al considerar que la baja autoestima y un autoconcepto poco sólido contribuirían a la aparición de la ansiedad, siendo un factor de riesgo para el desarrollo de conductas disfuncionales. De manera similar, una alta autoestima se vincula a la estabilidad emocional y a la sociabilidad. Esto hace que los sujetos que se valoran de manera negativa, sean menos eficaces a la hora de relacionarse con los demás y estén en riesgo de desajuste emocional. Por su parte, el ajuste social es el componente de las habilidades sociales que demostró el mayor valor predictivo sobre la ansiedad. Esta realidad queda demostrada por experiencias previas que subrayan la falta de aceptación social o la percepción negativa de competencia social como un factor de riesgo que incrementa la probabilidad de padecer ansiedad (Caballo et al., 2014; Delgado et al., 2013). Este resultado, con base en la interpretación negativa de las relaciones sociales, es un proceso que daría paso a la ansiedad y a la evitación social. Si estos estados socioemocionales se perpetúan en el tiempo, generarían finalmente una falta de aceptación por parte de los iguales y el retraimiento social del sujeto.

Los resultados en Gómez-Ortiz et al. (2016) siguen mostrando la interacción de la ansiedad con variables relacionadas con el desarrollo socioemocional del sujeto. De este modo, se sugiere una relación directamente proporcional entre la ansiedad y otras dimensiones de la competencia social. Es el caso de elementos como el ajuste normativo, la prosocialidad y la estrategia de reevaluación cognitiva. La relación con el ajuste normativo y la prosocialidad, podrían estar indicando, no tanto un papel de riesgo, sino una elevada relación entre estas conductas y el padecimiento de ansiedad. Por su parte, la relación entre la reevaluación cognitiva y la ansiedad, no es del todo coherente si se consideran los hallazgos previos, que relacionan la ansiedad con limitaciones generales en la inteligencia emocional (O'Toole et al., 2013; Piqueras et al., 2012) pero no con una estrategia tan específica de regulación emocional asociada al buen ajuste, como es la reevaluación cognitiva. Podría ser que esta habilidad se pusiera en marcha para controlar y gestionar las

consecuencias emocionales negativas vinculadas a la ansiedad social (Ranøyen et al., 2014).

En cuanto al papel de las variables familiares (Gómez-Ortiz et al., 2016) en la ansiedad, se destacan el control conductual y psicológico paterno o materno en todos los grupos. Las prácticas parentales parecen predisponer al desarrollo de este trastorno, mientras que la supervisión materna para la promoción de autonomía y el afecto y comunicación materno, aparecen como prácticas positivas, relacionadas inversamente con la ansiedad. Esta realidad que plantea el uso del control psicológico por parte de los progenitores con elevados niveles de ansiedad en los hijos se ve corroborado por diferentes estudios (Luebbe et al., 2014 y Rosa-Alcázar, Parada-Navas y Rosa-Alcázar, 2014). Por contra, la promoción de la autonomía y el afecto o vinculación afectiva aparecen vinculadas con el buen ajuste adolescente y el desarrollo de la competencia social (Rosa-Alcázar et al., 2014). La revelación hacia el padre aparece como un factor vinculado positivamente a la ansiedad, lo que podría estar indicando que

"los adolescentes que revelan información espontánea a sus padres sobre su vida al margen de la familia, también pueden hacerlo con el fin de transmitirle sus preocupaciones, inquietudes y emociones derivadas del sufrimiento de ciertas situaciones estresantes, como es la interacción con otras personas cuando se padece ansiedad. Revelación, que podría ir destinada a conseguir el apoyo necesario para la superación de este problema, dotando los progenitores a los hijos, tras conocer esta información, de las herramientas necesarias para ello, como son el fomento de la seguridad y percepción de control de la sintomatología, que han demostrado reducir eficazmente las manifestaciones de ansiedad de los menores que la padecen" (Gómez-Ortiz et al., 2016, p. 43).

También cabría explorar las variables que interfieren en la percepción y comprensión del mensaje paterno (Franco et al. 2014). Se comentan elementos como la claridad, la redundancia y la coherencia de los mensajes pueden ayudar a que sean más legibles. Al mismo tiempo, también puede depender de la capacidad de interpretación que tenga el propio niño y de su estado emocional.

Gómez-Ortiz et al. (2016) consideran que en la adolescencia, un tipo de prácticas de disciplina menos intrusivas y más favorecedoras de la autonomía, como la supervisión (busca controlar la conducta del menor ignorando las acciones inadecuadas y haciéndole saber que está siendo supervisado) son las que generan mejores resultados en términos de ajuste psicológico. Se vincularía el estilo sobreprotector con el desarrollo de ansiedad en los hijos. Esta realidad remarca la importancia de establecer un nivel de implicación parental

coherente con el nivel psicoevolutivo de los sujetos. De esta manera, aparecería como la mejor actuación para gestionar la disciplina en la adolescencia tardía, una práctica que además de otorgarle mayor autonomía y libertad de actuación, fomenta la autorregulación y responsabilidad de los menores.

Como se ha señalado (Gómez-Ortiz et al., 2016), respecto de la edad, la adolescencia es una etapa clave para el desarrollo, durante la cual, la ansiedad puede tener un impacto relevante por incidir negativamente en uno de los núcleos centrales del desarrollo: el de la sociabilidad. Por su parte Franco et al. (2014) señalan que es un hecho que existen menos estudios con respecto a edades más tempranas, realidad que se repite si se considera el repertorio de instrumentos de medida para padres con hijos correspondientes a la etapa de la primera infancia (3-6 años). En general, la mayoría de las investigaciones sobre el ambiente familiar se centran en el estudio de la relación entre armonía marital y problemas externalizantes. Rara vez abordan su asociación con alteraciones en variables internalizantes que el sujeto puede experimentar (como es el caso de la ansiedad). Esta realidad se centra en la idea de que ciertos síntomas de ansiedad son expresiones normales del niño durante determinados momentos evolutivos. Desde esta percepción se consideraría que las preocupaciones infantiles son banales y transitorias por naturaleza. Sin embargo, si estos síntomas ansiosos se hacen persistentes en el tiempo pueden ser la base de un trastorno de ansiedad (tal como ya comentaban Gómez-Ortiz et al., 2016).

En definitiva, ambos estudios (Gómez-Ortiz et al., 2016 y Franco et al., 2014) confirman el valor predictivo de los estados socioemocionales (competencia social, autoestima, estilos educativos parentales, disciplina parental...) sobre la ansiedad. Ambos trabajos aportan una visión más completa y detallada de los factores de riesgo y protección que pueden predisponer al desarrollo de este trastorno, así como proteger de su diagnóstico. Del mismo modo, ambos sugieren la importancia que en estos factores tienen el género y la edad de los sujetos.

Esta realidad hace que, considerando los resultados de diversos programas de prevención e intervención, cuya eficacia ha sido demostrada (Majdandžić, Möller, de Vente, Bögels y van den Boom, 2014 y Olivares, Olivares-Olivares y Macià, 2014), Gómez-Ortiz et al. (2016) recomienden trabajar de manera prioritaria el desarrollo de elementos socioemocionales del menor (como la autoestima, su competencia social y las habilidades que favorecen la gestión de las relaciones interpersonales y su aceptación y ajuste social). Por ello es importante instruir a los padres para que apliquen unos estilos educativos y estrategias de disciplina coherentes con el nivel psicoevolutivo de sus hijos. Dichos estilos

deben buscar siempre la promoción de su autonomía, el desarrollo del afecto y la comunicación, ejerciendo una supervisión, estableciendo unos límites, sin que ello genere un control excesivo del comportamiento del sujeto.

Otro de los trabajos desarrollados por Pulido y Herrera (2015a) plantea la relación existente entre emociones básicas (en este caso vivenciadas como desagradables por parte del sujeto) y el conjunto de habilidades relacionadas con el manejo emocional. De esta manera, en este trabajo se consideran las relaciones entre el miedo (se trata de la emoción que antecede al estado de ánimo que constituye una de las variables de estudio básicas en este trabajo) y la Inteligencia Emocional (entendida como un conjunto de habilidades relacionadas con el repertorio emocional del sujeto, la concepción que se ha venido defendiendo a lo largo de los diferentes apartados).

Los cambios demográficos de las últimas décadas han generado cambios importantes en las relaciones generacionales, pasando de una vida familiar multigeneracional a una intergeneracional, con importantes consecuencias para las relaciones de ayuda y apoyo (Braz, Cômodo, Del Prette, Del Prette y Fontaine, 2013). Por otra parte, tradicionalmente, se tendía a vivir como si todo dependiera de nuestro exterior, de elementos que están fuera de nosotros mismos. Dentro de esos elementos internos, los estados socio-emocionales comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor, llegando a integrar una realidad, de la que se había dudado (Pulido y Herrera, 2014).

Como punto de partida, Pulido y Herrera (2015a, p. 250) se considera el concepto de emoción, consistente en *"el análisis perceptivo y/o cognitivo de una situación que desencadena un correlato fisiológico y, que a su vez, tiene una función adaptativa al influir en la conducta del sujeto ante el medio y los demás y que es vivenciada como tal"*. Dentro de estas emociones el trabajo mencionado, deliberadamente, queda focalizado en el miedo, del que como emoción se destaca su marcado carácter negativo, además del conjunto de elementos presentes en toda emoción (se inicia en el procesamiento de estímulos, desencadenando una cascada fisiológica y conductual y con una finalidad adaptativa).

En segundo lugar, los autores (Pulido y Herrera, 2015a), llevan a cabo una revisión considerando el comportamiento de la variable emocional escogida, algo que guarda una gran relación con lo que se ha comentado en el caso de la ansiedad, reforzando los resultados reflejados para esta variable. En este sentido, varios de los aspectos que atemorizan a las personas se consideran determinados biológicamente, estando causados por la interacción de factores biológicos y culturales (Ford, Mauss, Troy, Smolen y Hankin, 2014). A su vez, existe una enorme constancia en los miedos más comunes, con

independencia de la edad, el género y el grupo cultural, dado que todos ellos pertenecen a la categoría de miedo a la muerte (Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011). Los autores (Pulido y Herrera, 2015a) indican la importancia que tiene la edad como variable influyente en la intensidad y el número de miedos registrados, decreciendo ambos a medida que el sujeto va siguiendo su desarrollo emocional. Esto ocurre hasta el momento en el que se alcanza la edad adulta (Kushnir, Gothelf y Sadeh, 2014; Miloyan, Bulley, Pachana, y Byrne, 2014) momento en el que las diferencias de edad no son determinantes, considerando la enorme igualdad durante este periodo evolutivo (Pulido y Herrera, 2015a) del mismo modo, identifican el género como variable verdaderamente determinante en la incidencia e intensidad de los miedos, haciendo mención de varios trabajos en los que se registran diferencias estadísticamente significativas entre ambos géneros (Matesanz, 2006 y Burnham et al., 2011). Estas diferencias descritas hacen que incluso Matesanz (2006) llegue a aconsejar aplicar los cuestionarios por separado para ambos, si se pretende encontrar factores independientes para los dos. También se destaca en este trabajo (Pulido y Herrera, 2015a) la enorme incidencia que tiene el entorno sobre el miedo, observándose la influencia de los acontecimientos externos en el desarrollo emocional (Roth et al., 2014).

En segundo lugar, Pulido y Herrera (2015a), hacen una revisión del término IE, acuñado por Payne (1986) y más conocido a través de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (2016). Esta concepción permite que se pueda hablar de un conjunto de habilidades específicas que integran la IE (Pulido y Herrera, 2015a), englobando las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación y comprensión de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea y cómo una emoción puede facilitar el pensamiento y la ejecución). Estas tres capacidades integran la inteligencia intrapersonal, mientras que la empatía (capacidad de identificar y comprender las emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás de acuerdo con la situación emocional) integran la interpersonal.

Al mismo tiempo, marcan una desvinculación total entre inteligencia racional y emocional, haciendo alusión al estudio realizado por Pérez y Castejón (2006) en el que se llegó a la conclusión de que entre las puntuaciones de inteligencia racional e inteligencia emocional no existen correlaciones (se obtuvieron correlaciones prácticamente nulas, ninguna de ellas significativa, lo que indica la independencia de ambos tipos de inteligencia). Por otro lado, Pulido y Herrera (2014) se centran, de manera exclusiva, en uno de los elementos que integran la Inteligencia Emocional: las Habilidades Sociales. En este

sentido, la actuación social competente puede ser decisiva para el éxito social y profesional. El comportamiento incompetente, en este sentido, posee una serie de consecuencias negativas como la baja aceptación social, desajustes psicológicos, problemas emocionales y académicos y comportamiento antisocial, tal y como informan Bueno, Durán y Garrido (2013) en su trabajo. Estas interacciones sociales se relacionan con las habilidades emocionales, que transmiten una gran cantidad de información acerca de los demás (Keltner y Haidt, 2001). De la misma manera, las habilidades emocionales favorecen el funcionamiento social óptimo (Eisenberg, Fabes, Guthrie, y Reiser, 2000; Savage, 2002; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major y Queenan, 2003) y mejores relaciones sociales (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006), teniendo los encuestados más aptos en inteligencia emocional mayor capacidad para establecer interacciones facilitadoras (Windingstad, McCallum, Bell, y Dunn, 2011 y Pulido, 2015).

De la misma manera, establecen que los estilos adecuados pueden calmar la ansiedad (estableciéndose relaciones entre las Habilidades Sociales y la ansiedad, uno de los objetivos que aparecen en la investigación), siendo el estrés una de las mayores preocupaciones, habiéndose encontrado numerosas fuentes de estrés, la mayoría dependientes de las relaciones interpersonales, por lo que una importante razón que puede explicar este desarrollo y aceptación de los entrenamientos en habilidades sociales es su objetivo último, que no es otro que la mejora de la calidad de vida y bienestar de las personas, algo que resulta fundamental para todos los seres humanos y colectivos, y tiene una implicación transversal en cualquiera de las manifestaciones sociales y ámbitos de intervención (Gil, Cantero y Antino, 2013). De esta forma, se aproximan dos elementos que se consideran en el presente estudios: las emociones de carácter negativo y las habilidades sociales (Pulido y Herrera, 2014 y Pulido, 2015).

Del mismo modo que hacen con el miedo, Pulido y Herrera (2015a) hacen una revisión de las variables sociodemográficas relacionadas con la IE. En este sentido, destacan la gran controversia existente con respecto a la influencia del género en ésta. En este sentido mencionan que las capacidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino, manifestando las mujeres niveles superiores (Downey, Lomas, Billings, Hansen, Stough, 2013 y Billings, Downey, Lomas, Lloyd y Stough, 2014). A pesar de ello, se menciona que estos trabajos consideran el género de una manera aislada, estando las diferencias mediatizadas por otros factores (algo que se recoge más adelante), tal y como se recoge en Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012). En este trabajo se pone de manifiesto la necesidad de ir más allá del enfoque de las diferencias de género en IE y

promueven referentes de identidad de género. Otros autores (Brackett y Salovey, 2006) proponen variables relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles.

Finalmente, los autores (Pulido y Herrera, 2015a) hacen una revisión de las investigaciones que relacionan la Inteligencia Emocional con el miedo (se vuelve a remarcar el hecho de que se trate de la emoción que antecede a los estados de ansiedad). A pesar de no ser muy numerosas, se menciona el trabajo desarrollado por Ford et al. (2014) donde se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés) y diferentes estados emocionales. Esto permite intuir que las diferentes emociones (y estados emocionales) pueden interactuar entre sí, incidiendo también sobre las capacidades para el manejo emocional.

Teniendo en cuenta todo lo que se ha mencionado Pulido y Herrera (2015a) plantean el estudio que se llevó a cabo con una muestra de estudiantes escolarizados en centros de primaria, secundaria y la universidad de la ciudad de Ceuta, presentando como objetivos conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo e IE se registran en este alumnado, considerando las variables género, edad, cultura y estatus socio-económico y cultural. Por otro lado, también se pretende conocer y analizar si existe interferencia entre estas dos variables. Como hipótesis plantean que los niveles de Miedo variarán en función del género, la edad, la cultura y el estatus (de acuerdo con la bibliografía consultada), que los tipos y niveles de IE tendrán poca variación en función de la cultura y el estatus (ante la falta de trabajos anteriores), mientras que el género y la edad sí influirán. Al mismo tiempo se esperaba una interacción entre el Miedo y la Inteligencia Emocional, actuando ambos de manera inversa. En este punto se pueden establecer relaciones con otro trabajo realizado por los mismos autores (Pulido y Herrera, 2014) en el que los objetivos fueron similares. Sin embargo, en este caso, se hizo un análisis más concreto, especificando una de las habilidades integradas en la Inteligencia Emocional: las Habilidades Sociales. Así, los objetivos (Pulido y Herrera, 2014) fueron conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo y Habilidades Sociales tiene este alumnado, en función de las variables comentadas, así como conocer, de una forma más detallada, qué relación existe entre el Miedo y las Habilidades Sociales.

Para llevar a cabo este estudio, Pulido y Herrera (2015a) tomaron como muestra un grupo integrado por 1186 participantes de 9 centros educativos (4 de Educación Primaria, 4 de Educación Secundaria y la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta). El 34% de la muestra correspondía a Centros de Educación Infantil y Primaria (alumnado infantil), el 47% a Institutos de Enseñanza Secundaria (alumnado adolescente) y el restante

19% al ámbito universitario (alumnado adulto). La variable edad queda identificada como etapa evolutiva. Considerando la cultura (en nuestro contexto geográfico tiene una marcada relación con la religión), el grupo mayoritario fue el de participantes pertenecientes a la cultura/religión musulmana, el 58.9% de la muestra y el 41.1% de cultura-religión cristiana, lo que representa las culturas mayoritarias de la ciudad. En función de la variable género, de porcentajes parecidos, el 42.2% eran varones y el 57.8% mujeres. Por estatus socio-económico y cultural, un 15.2% correspondía a un estatus bajo, un 31% medio-bajo, un 43.2% medio y el restante 10.6% con un estatus alto (con cuatro posibilidades a contestar directamente por el alumno, así como en función del alumnado de cada uno de los centros). Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual, formado por aquellos alumnos que voluntariamente respondieron a los cuestionarios pasados en su momento, siendo el error muestral del 3%.

Como instrumentos para evaluar el miedo Pulido y Herrera (2015a) emplearon el Inventario de Miedos para Niños (FSSC-II), en su adaptación al español, llevada a cabo por Ascensio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán y Vázquez (2012). Su fiabilidad quedó reflejada por un alpha de Cronbach de .955 para la muestra infantil y de .957 para la muestra adolescente. Para la clasificación de los ítems por factores, se obtuvieron 5 en cada grupo, los especificados en el cuestionario original. Los ítems quedan agrupados de la siguiente forma: dentro del primer factor quedan encuadrados los miedos provocados por lo desconocido y lo extraño. El segundo factor se relaciona con el miedo a la muerte. El tercero incluye ítems vinculados a animales y peligros. Los dos últimos tienen un peso menor y se relacionan respectivamente con la crítica y el engaño (en infantil) y los miedos médicos (adolescentes) y con miedos desencadenados por temas referidos a la escuela (5 ítems). Todos ellos dan una varianza total explicada del 43.61% y 40.07% respectivamente. Para la muestra adulta se empleó la adaptación del FSS de Matesanz (2006), cuya fiabilidad viene determinada por un alpha de Cronbach de .953. Los factores obtenidos fueron 6, organizados de la siguiente forma: el primero, con 34 ítems relacionados con animales, el peligro y lo desconocido; el segundo, con 23 ítems relacionados con la crítica y la evaluación social negativa; el tercero, con 19 ítems relacionados con situaciones sanitarias (miedos médicos); el cuarto, con 16 ítems relacionados con pensamientos obsesivos; el quinto, con 21 ítems relacionados con situaciones ocurridas en espacios amplios y abiertos; el sexto, con 10 ítems relacionados con el género. Todos ellos explican el 31.69% de la varianza total.

Para la IE, la recogida de datos se llevó a cabo a través de una adaptación del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso, 2009) a la población infantil,

adolescente y adulta. Para llevar a cabo la adaptación se siguió el proceso comentado en Pulido y Herrera (2016b). En todos los casos, los ítems se clasificaron en cinco factores: motivación, empatía, autocontrol emocional, conocimiento de uno mismo y autoconcepto. Explicando el 29.10% de la varianza total, para la muestra infantil; del 23.87%, para la adolescente, y de 24.64%, para los universitarios. Del mismo modo, los autores (Pulido y Herrera, 2014 y 2015a) llevaron a cabo una adaptación de la Escala de Habilidades Sociales, EHS (Gismero, 2000), cuya fiabilidad fue de .88 (infantil), .813 (adolescentes) y .861 (adultos) respectivamente.

Con respecto al procedimiento, los autores (Pulido y Herrera, 2015a), tras solicitar y obtener las pertinentes autorizaciones pasaron los cuestionarios, en los diferentes centros educativos, en presencia del profesor de cada aula. Una vez obtenidos los datos, fueron analizados a través del Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20, 2011), en sus vertientes descriptiva, inferencial y multivariable, así como los pertinentes análisis regresionales, además de los de fiabilidad y factoriales de los cuestionarios.

Los resultados generales obtenidos en este trabajo (Pulido y Herrera, 2015a) reflejan niveles medios de Miedo, variable en la que la edad parece mostrar su influencia, siendo éstos inversamente proporcionales. Se afirma, por tanto, que a medida que el sujeto se va desarrollando emocionalmente, desciende su manifestación de miedo, algo que demuestran sus medias: Infantil (1.60), Adolescentes (1.26) y Adultos (.765). Esta realidad no sólo se cumple en las puntuaciones totales de Miedo, sino en todos los factores: la muestra infantil presenta los niveles más altos (Miedo a lo Desconocido -1.24-, a la Muerte -2.1-, a los Animales -1.78- a la Crítica -1.17- y Miedos Escolares -1.63-), seguida por los adolescentes (Miedo a lo Desconocido -.77-, a la Muerte -1.90-, a los Animales 1.04- y Miedos Escolares -1.35). Solamente en la categoría de Miedos Médicos (.65) los adultos presentan niveles más altos que los adolescentes. Esto tiene sentido si se consideran los resultados de la prueba ANOVA realizada, considerando la variable edad, dado que las diferencias resultaron estadísticamente significativas en el Miedo Total ($p=.000$), a lo Desconocido ($p=.000$), a la Muerte ($p=.000$), a los Animales ($p=.000$), a la Crítica ($p=.000$), los Miedos Escolares ($p=.000$) y los Miedos Médicos ($p=.000$). Los resultados de los factores del Miedo aparecen resumidos en la tabla 3.2.1.16.

Tabla 3.2.1.16. Factores Miedo en función de la edad en Pulido y Herrera (2014) a

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
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		
	557	0	Adolescentes	1.9040	.60973	49.302	.000
	0	0	Adultos	--	--		
Miedo Animales	404	15	Infantil-Primaria	1.7877	.77443		
	557	0	Adolescentes	1.0411	.68435	186.018	.000
	225	1	Adultos	.8642	.42941		
Miedo Crítica	404	15	Infantil-Primaria	1.1799	.63794		
	0	0	Adolescentes	--	--	28.799	.000
	225	1	Adultos	.9188	.46591		
Miedo Escuela	404	15	Infantil-Primaria	1.6350	.73443		
	557	0	Adolescentes	1.3547	.66779	37.141	.000
	0	0	Adultos	--	--		
Miedo Médico	0	0	Infantil-Primaria	--	--		
	557	0	Adolescentes	.4458	.47182	33.614	.000
	225	1	Adultos	.6588	.44581		

Otra de las variables sociodemográficas que ejerce influencia en los niveles de miedo es el género, algo con lo que ya contaban los autores (Pulido y Herrera, 2015a). El género muestra influencia sobre los niveles de Miedo, ya que, en todos los casos, las mujeres reflejan niveles más altos (tabla 3.2.1.17.). Esta situación se repite en cada factor (Miedo a lo Desconocido -1.14 frente a .77-, a la Muerte -2.18 frente a 1.83-, a los Animales -1.45 frente a .98-, a la Crítica -1.16 por .95-, Miedos Escolares -1.58 frente a 1.33- y Miedos Médicos -.59 por .37-). Esto da diferencias estadísticamente significativas en el Miedo Total ($p=.000$), a lo Desconocido ($p=.000$), a la Muerte ($p=.000$), a los Animales ($p=.000$), a la Crítica ($p=.000$) y los Miedos Escolares ($p=.000$) y Médicos ($p=.000$).

Tabla 3.2.1.17. Factores de Miedo en función del género en Pulido y Herrera (2014) b

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Miedo						
Miedo Desconocido	441	60	Varones	.7715	.62343	
	505	180	Mujeres	1.1423	.60487	86.000
Miedo Muerte	441	60	Varones	1.8325	.65924	80.679
	505	180	Mujeres	2.1849	.54700	
Miedo Animales	494	7	Varones	.9843	.73027	
	676	9	Mujeres	1.4527	.74881	114.120
Miedo Crítica	239	262	Varones	.9510	.56196	20.311
	275	410	Mujeres	1.1692	.59889	
Miedo Escuela	441	60	Varones	1.3371	.71041	29.867
	505	180	Mujeres	1.5859	.68803	
Miedo Médico	308	193	Varones	.3791	.41587	38.739
	473	212	Mujeres	.5901	.49134	

Otra de las variables sociodemográficas consideradas en este trabajo (Pulido y Herrera, 2015a) es la cultura. Esta también resultó ser una variable determinante en lo que a miedo se refiere. Como se indica, fueron los musulmanes los que presentaron niveles superiores para esta variable, resultados que se repiten en la mayoría de factores de la variable: Miedo a lo Desconocido (1.04 por .80), a la Muerte (2.04 frente a 1.96), a los Animales (1.41 por 1.02), a la Crítica y al Engaño (1.03 por 1.12 en musulmanes) y Escolares (1.55 por 1.3 de los cristianos). En los Miedos Médicos son los cristianos los que superan mínimamente a los musulmanes (.52 y .49 respectivamente). Estas diferencias en las medias tienen sentido por los datos arrojados por la estadística inferencial, los cuales demuestran que la cultura influye en Miedo Total ($p=.000$), a lo Desconocido ($p=.000$), a los Animales ($p=.000$) y los Miedos Escolares ($p=.000$). Los resultados de los factores del Miedo aparecen resumidos en la tabla 3.2.1.18.

Tabla 3.2.1.18. Factores Miedo en función de cultura en Pulido y Herrera (2014) c

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Miedo							
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		

Tabla 3.2.1.19. Miedo Total en función de variables sociodemográficas en Pulido y Herrera (2015a) a

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Edad/Etapa							
Miedo Total	404	15	Infantil-Primaria	1.6431	.52739	235.522	.000
	557	0	Adolescentes	1.2630	.50794		
	225	1	Adultos	.7654	.31751		
Género							
Miedo Total	494	7	Varones	1.1490	.54495	57.367	.000
	676	9	Mujeres	1.4001	.57087		
Cultura/Religión							
	474	14	Cristianos	1.1041	.49951	94.455	.000

Miedo Total	696	2	Musulmanes	1.4235	.58471		
Estatus socio-económico y cultural							
Miedo Total	180	0	Bajo	1.7118	.58158		
	368	0	Medio-Bajo	1.2628	.55719	46.303	.000
	511	1	Medio	1.1614	.52214		
	111	15	Alto	1.3314	.52174		

Considerando la relación descrita en el trabajo (Pulido y Herrera, 2015a) entre el estatus socioeconómico y cultural y la cultura de origen, también se describen diferencias estadísticamente significativas en función del estatus, mostrándose así la influencia del entorno sociocultural sobre el miedo. El estatus bajo es el que refleja puntuaciones claramente más altas en las diferentes categorías (Miedo a lo Desconocido -1.41-, a la Muerte -2.20-, a los Animales -1.77-, a la Crítica -1.16- y los Miedos Escolares -1.62-) excepto en los Miedos Médicos, en los que aparecen los niveles más bajos (0.32). El hecho de pertenecer a un determinado estatus (Pulido y Herrera, 2014) influye en el Miedo Total ($p=.000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=.000$), el Miedo a la Muerte ($p=.000$), el Miedo a los Animales ($p=.000$), los Miedos Escolares ($p=.000$) y los Miedos Médicos ($p=.008$). Sin embargo, las diferencias estadísticamente significativas encontradas no siguen una distribución lógica. No se obtuvieron en el Miedo a la Crítica ($p=0.206$). Estos resultados se recogen en la tabla 3.2.1.20.

Tabla 3.2.1.20. Miedo en función del estatus en Pulido y Herrera (2014) d

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Miedo						
Miedo Total	180	0	Bajo	1.7118	.58158	
	368	0	Medio-Bajo	1.2628	.55719	46.303
	511	1	Medio	1.1614	.52214	
	111	15	Alto	1.3314	.52174	
Miedo Desconocido	180	0	Bajo	1.4104	.77896	
	291	77	Medio-Bajo	.8977	.58268	40.008
	364	148	Medio	.8552	.54369	
	111	25	Alto	.8173	.51859	
Miedo Muerte	180	0	Bajo	2.2043	.59812	
	291	77	Medio-Bajo	1.9910	.64960	6.663
	364	148	Medio	1.9600	.60191	
	111	25	Alto	1.9997	.64393	
Miedo Animales	180	0	Bajo	1.7724	.80363	
	368	0	Medio-Bajo	1.2260	.74954	38.777
	511	1	Medio	1.0833	.68943	
	111	15	Alto	1.3053	.83163	
	145	35	Bajo	1.1690	.71847	

Miedo Crítica	156	212	Medio-Bajo	1.0705	.51960	1.529	.206
	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		

A continuación, los autores (Pulido y Herrera, 2015a) presentan los resultados, siguiendo los mismos pasos, pero con la Inteligencia Emocional como variable dependiente. De esta manera, hallaron niveles medio-altos de IE y niveles ligeramente superiores en las Habilidades Sociales, manifestándose la influencia que, sobre ellos, tienen las variables sociodemográficas analizadas.

Si se considera la edad como variable independiente se registraron también diferencias estadísticamente significativas en Inteligencia Emocional Total ($p=.000$) y también en las Habilidades Sociales ($p=.000$), observándose un aumento progresivo en los niveles a medida que se asciende en edad (Pulido y Herrera, 2014 muestran las medias en las Habilidades Sociales, siendo los niveles más altos los de la población Adulta -2.79 de media-, seguido por la adolescencia -su media de 2.72- y terminado por el alumnado de Primaria -2.47 de media-). De esta manera, la etapa con niveles mayores es la edad adulta, seguida de la adolescencia y terminando por la etapa infantil (Pulido y Herrera, 2015a).

El género también es una variable influyente, dado que los autores reflejaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas, mostrando niveles superiores las mujeres. Esto se manifiesta en las medias (rango de 1 a 3), teniendo las personas del género femenino (1.77) puntuaciones ligeramente superiores a los varones (1.68). En el factor de Habilidades Sociales son los varones los que reflejaron un nivel ligeramente superior, tal y como reflejan las medias de ambos (2.69 los varones y 2.63 las chicas). Las diferencias encontradas (Pulido y Herrera, 2015a) fueron estadísticamente significativas en IE Total ($p=.000$) y también en las Habilidades Sociales ($p=.017$).

Por su parte, la cultura también fue relevante en la Inteligencia Emocional, considerando los resultados (Pulido y Herrera, 2015a). Así fueron los participantes pertenecientes al grupo de cultura/religión musulmana los que presentaron peores resultados

en IE (1.64 frente a 1.85 de media), lo mismo que ocurrió en el factor Habilidades Sociales, a pesar de que estas diferencias son menores (los cristianos 2.69 y los musulmanes 2.63, realidad reflejada a través del tabla 3.2.1.21.). En ambos casos, las diferencias son estadísticamente significativas (IE Total; $p=.000$ y Habilidades Sociales; $p=.029$).

Por otra parte, los estatus más altos se asocian a un mayor manejo emocional y también social (Pulido y Herrera, 2014). Para las Habilidades Sociales el nivel más bajo se da entre la población de estatus alto (2.71 es su media). Puntuaciones prácticamente idénticas pero algo más bajas (2.70). Después aparece el nivel bajo (2.54 de media) y finalmente, el alto. El estatus también influye en las Habilidades Sociales ($p=0.000$). En esta ocasión, tampoco había una distribución “organizada”.

Tabla 3.2.1.21. IE Total y HHSS en función de variables demográficas en Pulido y Herrera (2015a) b

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Etapas							
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		
Género							
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		
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		
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		

Para finalizar con los resultados Pulido y Herrera (2015a) informan de un descenso en las puntuaciones de Inteligencia Emocional a medida que aumentan los niveles de miedo. Esto hace que las puntuaciones más altas se den en los que presentan muy poco (1.79) y poco miedo (1.78), apareciendo a continuación los que reflejan bastante miedo (1.67). Los niveles más bajos de Inteligencia Emocional (1.57) son para el alumnado que manifiesta mucho miedo. Exactamente lo mismo ocurre en la subcategoría de Habilidades Sociales. Considerando la prueba ANOVA (tabla 3.2.1.22.), aparecen diferencias estadísticamente significativas en la IE Total ($p=0.000$) y las Habilidades Sociales ($p=0.000$), siendo inversamente proporcionales al Miedo.

Tabla 3.2.1.22. Niveles de IE en función del Miedo en Pulido y Herrera (2015a) c

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	

Para concluir esta relación entre Inteligencia Emocional y miedo, reafirmando lo que se ha comentado, Pulido y Herrera (2015a) muestran los resultados que se resumen en la tabla 3.2.1.23. Estos permiten confirmar que la Inteligencia Emocional está bajo la influencia de la Edad (Etapa), el Estatus, la Cultura/religión y el Miedo Total. Para las dos primeras variables se dan valores positivos (aumenta con edad y estatus) y para las dos posteriores se dan valores negativos (disminuyen con el aumento del miedo y en la cultura musulmana, debido a que se asoció el valor 1 con los cristianos y 2 con los musulmanes). El conjunto de ellas dan cuenta del 31% de la varianza en IE ($R^2=.310$), teniendo la Edad el mayor poder determinante. Ésta por sí sola explica el 49.5% de la varianza en IE ($\beta=.495$). De esta forma, siguiendo la función que aparece a continuación, la regresión nos permite calcular la puntuación de IE, del mismo modo que se podrían predecir el resto de variables en función de las otras.

$$\text{IE Total} = .908 + .05 (\text{Edad}) + .078 (\text{Estatus}) - .097 (\text{Cultura/Religión}) - .083 (\text{Miedo Total})$$

Tabla 3.2.1.23. Regresión múltiple considerando como variable criterio la IE y como predictoras el resto en Pulido y Herrera (2015a) d

R=.557				
R²=.310				
F=125.857				
p=.0000				
Variab	B	β	t	p
Constante General	.908		11.625	.0000
Edad	.050	.495	17.359	.0000
Estatus	.078	.185	6.695	.000
Cultura/Religión	-.097	-.136	-4.764	.000
Miedo Total	-.083	.129	4.557	.000

Si se considera el trabajo de Pulido y Herrera (2014), las Habilidades Sociales aumentan a medida que disminuye el nivel de miedo reflejando los niveles más altos el alumnado 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.

Considerando la prueba ANOVA (Pulido y Herrera, 2014), cuyos datos se recogen en la tabla 3.2.1.24.), aparecen diferencias estadísticamente significativas en las Habilidades Sociales ($p=.000$). En este caso, se puede observar como a menos miedo, mayores son las puntuaciones en la variable Habilidades Sociales, observándose que son inversamente proporcionales al Miedo.

Tabla 3.2.1.24. Habilidades Sociales y Factores en función del Miedo en Pulido y Herrera (2014) e

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
		Miedo				
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	

Si finalmente se hace referencia a los resultados (Pulido y Herrera, 2014) que se resumen en la tabla 3.2.1.25., se puede confirmar que las Habilidades Sociales están bajo la influencia de la edad (Etapa evolutiva a la que el sujeto pertenece), el Miedo Total, así como de la variable sociodemográficas Estatus socioeconómico. El conjunto de ellas dan cuenta del 9% de la varianza en las Habilidades Sociales ($R^2=.09$), teniendo la Etapa el mayor

poder determinante ($\beta=.19$), que por sí sola explica el 19% de la varianza en Habilidades Sociales, seguida por el Miedo Total ($\beta=.156$), que explicaría el 15.6%. Se observa una relación inversamente proporcional entre las Habilidades Sociales y el Miedo, lo mismo que ocurre con el estatus (los niveles de HHSS son superiores cuanto mayor es el estatus socioeconómico del sujeto). Ocurre lo contrario en la etapa educativa, en la que se registra una relación directamente proporcional, encontrando las puntuaciones más altas entre los sujetos de mayor edad (adultos). El resto de variables (género y cultura) quedan rechazadas. De esta forma, siguiendo la función que aparece a continuación, la regresión nos permite calcular la puntuación de las Habilidades Sociales, del mismo modo que se podrían predecir el resto de variables en función de las otras.

$$\text{Habilidades Sociales} = 3.193 + .135 (\text{Etapa}) - .142 (\text{Miedo Total}) - .5 (\text{Estatus Socioeconómico y Cultural})$$

Tabla 3.2.1.25. Regresión múltiple considerando como variable criterio las Habilidades Sociales y como predictoras el resto Pulido y Herrera (2014) f

	R=.301	R²=.09	F=85.825	p=.0000	
Variabes		B	β	T	p
Constante General		3.193		36.966	.0000
Etapa Evolutiva		0.135	.190	5.741	.0000
Miedo Total		-.142	-.156	-4.697	.0000
Estatus		-.05	-.084	-2.919	.004

Como conclusiones al trabajo (Pulido y Herrera, 2015a) se establece que la población ceutí refleja niveles medios de miedo. El factor que genera más miedo es claramente el miedo a la muerte y el que menos los miedos médicos. La variable se debe considerar, dado que a medida que el sujeto se va desarrollando emocionalmente, descende su manifestación de miedo, en consonancia con los hallazgos Kushnir et al. (2014) y Miloyan et al. (2014). Este proceso forma parte del desarrollo emocional del sujeto. El género también muestra una clara influencia sobre los niveles de Miedo. Las mujeres reflejan los niveles más altos en los totales y en los factores, algo totalmente esperado, considerando los trabajos Matesanz (2006) y Burnham et al. (2011). Como posible explicación los autores (Pulido y Herrera, 2015a) consideran adecuada la aportada por Méndez et al. (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas, correspondiente a los diferentes estilos de crianza. Estas diferencias en los patrones de crianza harían que las chicas fueran más “emocionales” que los varones, lo que justificaría estas diferencias (Pulido y Herrera,

2015a). La cultura también es una variable a considerar puesto que los musulmanes presentan manifestaciones más altas de Miedo. Estas mismas diferencias para los grupos culturales también se hallaron en Burnham y Lomas (2009) y Burnham et al. (2011). Pulido y Herrera (2015a, p. 260) indican que

"la cultura musulmana, con una marcada influencia del componente religioso, puede llegar a fomentar una mayor manifestación dentro de esta emoción. Esto se relaciona con los diferentes estilos de crianza entre ambas culturas. En nuestro contexto, esto se relaciona de forma directa con el estatus socioeconómico y cultural, donde también se encontraron diferencias estadísticamente significativas, dándose los niveles más altos de miedo en los estatus más bajos".

Esta realidad es similar a los resultados encontrados en Burnham et al. (2011), Kushnir et al. (2014) y Roth et al. (2014), que muestran la influencia del entorno socio-cultural sobre el miedo. Esta realidad se explicaría por la ocupación de los estratos socioeconómicos más bajos por parte de los sujetos pertenecientes a la cultura musulmana, cuyos estilos de crianza promueven una mayor manifestación en esta emoción.

Por otro lado, los autores (Pulido y Herrera, 2015a) hacen un recorrido siguiendo los mismos pasos por la Inteligencia Emocional. Considerando la edad, parece claro que el proceso de desarrollo emocional incide aumentando las habilidades emocionales, algo ya mencionado por Billings et al. (2014) y Brouzos, Misailidi y Hadjimattheou (2014). Lógicamente, la maduración contribuiría a la mejora de las diferentes capacidades que integran la Inteligencia Emocional. Del mismo modo que en otros trabajos (Pulido y Herrera, 2015a), los autores inciden en el proceso de desarrollo evolutivo como elemento que va contribuyendo a la mejora de las habilidades sociales. Así el sujeto iría adquiriendo mejores estrategias para la interacción social, realidad ya comentada por Gomes y Pereira (2014): fruto del desarrollo evolutivo se van desarrollando nuevas habilidades de interacción con las demás personas, asertividad y expresión, especialmente ante personas del género opuesto. Pulido y Herrera (2015a) demuestran la desigualdad en cuanto al manejo de habilidades emocionales entre mujeres y hombres, mostrando niveles superiores las primeras, coincidiendo con diferentes autores (Downey et al., 2013; Katyal, 2013 y Billings et al., 2014). Esto refuerza el estereotipo, antes comentado, que indica que las mujeres son más "emocionales". Estas capacidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino, encontrándose múltiples experiencias en las que, tanto para emociones positivas, como para negativas (Burnham y Hooper 2008; Burnham et al., 2011; Méndez, et

al., 2003; Burnham, 2007; Matesanz, 2006 y Perkins, Kemp y Corr, 2007) las mujeres manifiestan niveles superiores. Del mismo modo, se considera que las mujeres son más inteligentes emocionalmente (Lumley, Gustavson, Partridge y Labouvie-Vief, 2005; Palmer, Gignac, Monocha y Stough, 2005 y Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, (2012). De nuevo, los estilos de crianza diferenciados entre varones y mujeres es el motivo para que las mujeres desarrollen más el componente afectivo (Pulido y Herrera, 2015a). La cultura también fue un elemento a considerar, dado que los participantes pertenecientes al grupo de cultura/religión musulmana mostraron peores resultados en Inteligencia Emocional. Esta realidad se hace extensible al estatus, considerando la relación antes comentada.

Para contemplar un análisis similar a los observados anteriormente, centrado en el factor Habilidades Sociales, se ha de considerar, de nuevo, el trabajo realizado por Pulido y Herrera (2014). En general, la población estudiada refleja niveles medio-altos en la categoría de Habilidades Sociales. En este sentido, con respecto a la edad, se contempla un aumento progresivo en las puntuaciones en Habilidades Sociales a medida que esta sube. La variable género también es un factor determinante para las Habilidades Sociales (Pulido y Herrera, 2014). Son en este caso los varones los que tienen resultados significativamente superiores a las mujeres. Esta realidad resulta contraria a las conclusiones de Gomes y Pereira (2014), donde se determina que son las mujeres las que obtienen mejores resultados en este sentido. Para justificar estas diferencias 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, realidad anteriormente comentada. Según Pulido y Herrera (2014), la cultura también ejerce una influencia clara en las puntuaciones de Habilidades Sociales, dado que la cultura trae consigo numerosas diferencias en los patrones educativos y los valores transmitidos a los más pequeños. Esta realidad queda recogida en Braz et al. (2013) en la que los datos mostraron evidencia de la transmisión intergeneracional de varias clases de Habilidades Sociales, proporcionando este estudio evidencias a favor de que los niños aprenden las conductas de sus padres, al menos, en lo que respecta a ciertas clases de habilidades sociales relacionadas, incluida la asertividad. Finalmente, el estatus también se ha de tener en cuenta (Pulido y Herrera, 2014, p. 269), pues *"según el estudio de Alonso y Román (2014), el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico"*.

Finalmente, los autores (Pulido y Herrera, 2015a) remarcan la interacción entre el miedo y la Inteligencia Emocional, aumentando la segunda a medida que desciende el primero. Esta misma realidad se describe en el caso de las HHSS. Este trabajo, por tanto viene a reforzar el desarrollado por Ford et al. (2014). En este estudio se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y ansiedad) y diferentes estados emocionales, indicando que el repertorio emocional del sujeto juega un papel importante en su conducta. De la misma forma Pulido y Herrera (2015a) indican cómo, determinados acontecimientos vividos por el sujeto pueden ejercer influencia sobre su repertorio emocional (Ordóñez-Cambor, Lemos-Giráldez, Paino, Fonseca-Pedrero, García-Álvarez y Pizarro-Ruiz, 2014), lo que permite constatar que la existencia de una relación inversamente proporcional entre el Miedo y la Inteligencia Emocional. La misma relación se describe en el caso de las HHSS.

"El miedo incide en el desempeño emocional del sujeto, tanto personal como socialmente. Habría que potenciar las competencias emocionales de las personas, especialmente las de los más jóvenes. Las personas que evidencian mayores niveles de miedo son más reacias a la interacción y el contacto con los demás, lo que dificulta el desarrollo de sus habilidades emocionales. Del mismo modo, la interacción con otras personas permite compartir experiencias, así como adquirir aprendizajes de los demás, lo que crea una mayor "apertura de mente", una mayor posibilidad de contrastar las experiencias negativas y positivas propias con los demás. Se reduce así el miedo que la persona pudiera manifestar, por la mayor seguridad que da ese intercambio con iguales" (Pulido y Herrera, 2015a, p. 261).

En el caso de las Habilidades Sociales (Pulido y Herrera, 2014) son inversamente proporcionales a los niveles de miedo manifestados por el sujeto.

Cazalla-Luna y Molero (2014), en su trabajo, comienzan afirmando que la inteligencia emocional percibida, la ansiedad y los afectos tienen una gran relevancia en el colectivo de los docentes durante su formación inicial. Esto permite delimitar los objetivos del trabajo que son comprobar la relación existente entre Inteligencia Emocional, la ansiedad y los afectos, así como la existencia de diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas consideradas (que fueron género, edad y titulación cursada por el alumnado). Al mismo tiempo se pretendía predecir que variables explican más la ansiedad rasgo.

Por su parte, para Limonero, Fernández-Castro, Soler-Oritja y Álvarez-Moleiro (2015) en su trabajo pretendían examinar la relación existente entre la Inteligencia Emocional y la

ansiedad como estado emocional de carácter negativo. Al mismo tiempo, se pretendía también contemplar la influencia de la Inteligencia Emocional sobre el proceso de recuperación después de determinados estímulos que promueven dichos estados emocionales negativos.

Después de contemplar la relación que tiene la ansiedad con las variables sociodemográficas que se tendrán en cuenta en este estudio, llega el momento de relacionarla con elementos emocionales. Así se debe considerar su posible relación con la Inteligencia Emocional, así como el conjunto de habilidades que la integran. De esta manera, se puede decir que existe una importante relación entre la Inteligencia Emocional, la ansiedad y las emociones básicas.

Para demostrar esta realidad, de nuevo se pueden mencionar dos trabajos. El primero de ellos es el desarrollado por Cazalla-Luna y Molero (2014), en el que se establecen diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas usadas, llegando incluso a ser factores predictores de la ansiedad de rasgo. Del mismo modo, aparecieron relaciones entre la Inteligencia Emocional y la ansiedad. Limonero et al. (2015) también establecen relaciones entre la Inteligencia Emocional (en este caso en cuanto a conjunto de habilidades relacionadas con el manejo emocional).

Cazalla-Luna y Molero (2014) comienzan su revisión bibliográfica considerando el concepto de Inteligencia Emocional (IE). Dado que el estudio de la Inteligencia Emocional es un tema de actualidad, se pueden encontrar una gran cantidad de definiciones distintas, sin embargo, estos autores proponen que la Inteligencia Emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud las emociones, la habilidad para acceder y generar sentimientos, la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones. A pesar de que se trata de una concepción de Inteligencia Emocional que toma claramente la perspectiva que la considera como un conjunto de habilidades, en este trabajo se emplearon instrumentos para evaluarla de una forma percibida. De esta manera, este conjunto de habilidades socioemocionales quedarían definidas como el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales (Cazalla-Luna y Molero, 2014). De esta manera, Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos (2011) indican que la Inteligencia Emocional (percibida) ha demostrado ser un buen predictor del funcionamiento personal y social del sujeto, dado que niveles altos de Inteligencia Emocional se relacionarían con una mayor calidad de vida, mayor salud mental, mejor ajuste psicológico e incluso mejor capacidad para la resolución de problemas sociales y el uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas (Cazalla-Luna y Molero, 2014). En

cualquier caso, la importancia de la Inteligencia Emocional radica en su gran influencia en distintos campos. Cazalla-Luna y Molero (2014) encontraron además relación entre la Inteligencia Emocional y el bienestar personal y laboral (Pena, Rey y Extremera, 2012) y la felicidad (Bar-On, 2010). Esta realidad puede llegar a establecer similitudes con otro de los objetivos que se proponen en la investigación que se pretende realizar (el bienestar personal y profesional podría guardar relación con el concepto de felicidad que se propone). Del mismo modo, establecen estas relaciones con otros elementos como son la salud mental (Bhullar, Shutte, Malouff, 2012) relacionada directamente con la aparición de trastornos emocionales como ocurre con la ansiedad.

Esta realidad no es exclusiva de la Inteligencia Emocional percibida, ya que del mismo modo ocurre con la concepción de la misma como habilidad. A esta conclusión llegan Limonero et al. (2015) quienes consideran que un volumen importante de trabajos ha demostrado una clara asociación entre la Inteligencia Emocional, como conjunto de habilidades y el uso adaptativo de diferentes estados socioemocionales. Contemplada desde este punto de vista, la Inteligencia Emocional se convierte en uno de los principales predictores de la adaptación emocional ajustada (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero y Aradilla-Herrero, 2012). Esto cobra sentido si se considera que la ansiedad supone un estado emocional desajustado. Al mismo tiempo, se establecen relaciones entre este conjunto de habilidades emocionales y diferentes situaciones de la vida relacionadas con el bienestar personal (MacCann, Fogarty, Zeidner y Roberts, 2011). Limonero et al. (2015) indican que las conductas emocionalmente ajustadas podrían facilitar el desarrollo de respuestas adecuadas a diferentes situaciones emocionales con las que las personas se encuentran diariamente, provocando una disminución progresiva en los estados emocionales desadaptados (aquellos que tienen un marcado carácter negativo), haciendo que se conviertan en situaciones emocionales positivas. Dicho de otra manera, el desarrollo de habilidades que integran la Inteligencia Emocional explicaría las diferencias en expresiones emocionales a estímulos similares entre una persona y otra. Esta realidad no sólo establece la interacción entre este conjunto de habilidades y estados emocionales negativos, como es la ansiedad, sino que también aproxima la relación entre la Inteligencia Emocional, como conjunto de habilidades y la felicidad.

Este concepto de Inteligencia Emocional podría explicar el por qué hay personas más resistentes a los estresores por su habilidad de percibir, comprender y regular tanto sus propias emociones como la de las demás personas (Cazalla-Luna y Molero, 2014). Dado que la ansiedad es un estado emocional considerado como negativo, consistente en sentimientos

de preocupación, nerviosismo, tensión y aprensión que producen la activación del sistema nervioso y expresiones conductuales y motoras, resulta fundamental dejar clara la concepción empleada por los autores. Estos (Cazalla-Luna y Molero, 2014) consideran necesario diferenciar entre la ansiedad como característica individual relativamente estable (rasgo de ansiedad) y su expresión transitoria en respuesta a diferentes situaciones (estado de ansiedad, que la vincularía más a la concepción de emoción). En este sentido, la ansiedad estado queda como una condición emocional que puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad. Sin embargo, la ansiedad rasgo es la tendencia que tienen los sujetos a percibir las situaciones como amenazadoras o estresantes. Esta sigue explicando diferencias en su disposición para responder a estas situaciones con diferentes elevaciones de ansiedad estado. Por tanto, la ansiedad rasgo la considera como un estado emocional, lo que implica por un lado su carácter más o menos estable y su bajo contenido cognitivo. Es decir, no tiene una sola causa específica y actuando de forma difusa y de manera persistente. Una emoción se iniciaría en la evaluación de una situación específica y se caracterizaría por una menor duración temporal, así como una mayor intensidad afectiva que los estados de emocionales, además de tener un contenido cognitivo claro. Son tonalidades afectivas generales que caracterizan un periodo psicológico, siendo relativamente resistentes, con causas antecedentes no necesariamente presentes, lo que caracteriza su escaso contenido cognitivo (Páez y Carbonero, 1993).

En cualquier caso, (Cazalla-Luna y Molero, 2014) tanto los estados de ánimo como las emociones tienen una función informativa, indicando al organismo como está y cómo se relaciona con el medio, con el objetivo de orientar la reacción. Pero, mientras los estados de ánimo funcionan como un input positivo o negativo inespecífico y general que puede ser fácilmente más atribuido a una causa incorrecta, las emociones tendrían funciones de señal más específicas en relación a situaciones ambientales particulares, orientando al organismo hacia una acción concreta. La evaluación afectiva sería el juicio agradable o desagradable que se hace sobre objetos sociales que es estable y que se puede recuperar de forma “fría” de la memoria. La evaluación placentera-displacentera es el componente central de las actitudes, concebidas como fenómeno afectivo.

El estudio de la afectividad es, posiblemente, uno de los temas más complejos para la investigación en psicología y psicopatología. Hay estudios que sugieren dos grandes factores dominantes en las experiencias emocionales, conocidos como afecto positivo y afecto negativo. El afecto positivo se refiere a una dimensión en la que los niveles altos se caracterizan por alta energía, concentración completa y agradable dedicación, mientras que

el bajo afecto positivo se caracteriza por la tristeza y el letargo. El afecto negativo refleja un estado emocional que se describe en los niveles altos como una variedad de estados de ánimo que incluyen la ira, la culpa, el temor y el nerviosismo, mientras que el bajo afecto negativo es un estado de calma y serenidad (Cazalla-Luna y Molero, 2014).

Por todo lo comentado Limonero et al. (2015) indican que la Inteligencia Emocional se debería trabajar, siendo un elemento que podría garantizar un mayor y mejor ajuste emocional del sujeto, una mejor adaptación y como elemento para reducir e incluso prevenir la ansiedad y otros estados emocionales desajustados.

Todo ello deja totalmente claro cuáles son las variables consideradas por los autores (Cazalla-Luna y Molero, 2014), quedando perfectamente diferenciados ambos estados, así como las discrepancias entre estos y las emociones básicas (algo que se ha hecho de forma detallada en anteriores apartados). Esto permite delimitar los objetivos perseguidos por los mismos, centrados en conocer las puntuaciones de Inteligencia Emocional, la ansiedad y los afectos de la muestra, establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de las variables sociodemográficas, comprobar la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de los instrumentos empleados y analizar qué variables de las consideradas son las que más predicen la ansiedad rasgo.

Los sujetos participantes en esta investigación fueron estudiantes de la licenciatura en Psicopedagogía, del Grado de Magisterio y del Máster Oficial de Secundaria de la Universidad de Jaén. Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo causal. La muestra quedó finalmente compuesta por un total de 325 estudiantes. 67 fueron hombres (20.62%) y 258 mujeres (79.38%). La edad media fue de 23.82 años. Por titulación, participaron 150 estudiantes de Psicopedagogía (46.15%), 52 estudiantes del Máster Oficial de Secundaria (16%) y 123 de Magisterio (37.85%).

Por su parte, Limonero et al. (2015) plantean que los objetivos en su trabajo fueron examinar la existencia de relaciones significativas entre la Inteligencia Emocional (medida a través de instrumentos que la consideran como conjunto de habilidades) y los estados emocionales de contenido negativo (ansiedad). Como hipótesis plantearon que a mayores niveles de Inteligencia Emocional menores serán los estados emocionales negativos, siendo, por contra, mayores los de contenido positivo (bienestar personal). Al mismo tiempo aquellos que mayores niveles tengan en este conjunto de habilidades emocionales reaccionarán de forma menos clara a la inducción emocional y tendrán una más pronta recuperación de la misma.

La muestra de este estudio (Limonero et al., 2015) fue la compuesta por alumnado de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la carrera de Psicología. Todos los participantes dieron su consentimiento firmado de su intención de participar en la mencionada investigación. Los estudiantes participantes recibieron créditos para sus carreras por participar. El número final fue de 67 estudiantes. La mayoría (78%) fueron mujeres. Por edad la media fue de 22.32 años con una desviación típica de 4.3.

Como instrumentos para la evaluación de la ansiedad, en ambos trabajos, se empleó la misma escala: El STAI (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 2008), cuyas características y propiedades psicométricas ya han sido analizadas, de manera detallada, en este apartado (Ortuño-Sierra et al., 2016). Su consistencia interna fue de $\alpha=.93$ en el trabajo de Cazalla-Luna y Molero (2014) y de $\alpha=.94$ en el de Limonero et al. (2015).

Además de este instrumento Cazalla-Luna y Molero (2014) emplearon varias preguntas relacionadas con variables sociodemográficas con objeto de recoger información relevante (género, edad y la titulación cursa el sujeto). También emplearon el TMMS-24 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Este instrumento se trata de una medida de autoinforme de la Inteligencia Emocional percibida. Está formada por 24 ítems que contienen tres importantes dimensiones de la inteligencia emocional: "percepción emocional o atención a los sentimientos", "comprensión de sentimientos o claridad emocional" y "regulación emocional o reparación de las emociones". Esta prueba contó con una consistencia interna de $\alpha=.90$ para percepción, $\alpha=.90$ en comprensión y $\alpha=.86$ para regulación. Finalmente, se usó una adaptación al español (Sandín, 2003) de la prueba Positive and Negative Affect Schedule – PANAS-. Se trata de un cuestionario formado por 20 ítems para evaluar el "Afecto Positivo (AP)" y el "Afecto Negativo (AN)" en adultos. El PANASN es muy similar al PANAS pero está diseñado para adolescentes y adultos jóvenes, por lo que la redacción de los ítems está pensada para que pueda ser comprendido por esta población. En cuanto a la fiabilidad de la escala alcanzó una consistencia interna de $\alpha=.73$ en los AP de los hombres y de $\alpha=.72$ en los AP de las mujeres y de $\alpha=.72$ tanto en hombres como en mujeres en los AN (Sandín, 2003).

Por su parte, Limonero et al. (2015) emplearon el MSCEIT para la evaluación de la Inteligencia Emocional como conjunto de habilidades. Este instrumento (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer et al., 2009), en su traducción al castellano, demostró propiedades psicométricas similares al original. Se trata de un instrumento para medir la Inteligencia Emocional como conjunto de habilidades, integradas en cuatro ramas diferentes: Facilitación, Percepción, Comprensión y Manejo emocional. El instrumento proporciona medidas para cada una de las cuatro ramas, así como una medida para el total,

conformado entre todas ellas. La consistencia interna de este instrumento estuvo representada por un alfa de Cronbach de .73. Para finalizar, también usaron el Profile of Mood States (POMS) en su versión reducida y traducida al castellano (Fuentes, Balaguer, Meliá y García-Merita, 1995). Esta versión reducida presenta dos formas equivalentes: A y B. Cada una de ellas se contesta a través de una escala, tipo Likert de cinco opciones (desde 0=“nunca” hasta 4:“siempre”) para la respuesta a 15 ítems. Estos tienen como objetivo contestar uno de los cinco estados emocionales que se presentan (Enfado, Depresión, Tensión, Fatiga y Vigor). Del mismo modo, todos los factores se unen para dar una puntuación total en este instrumento. En este trabajo (Limonero et al., 2015) el instrumento mostró niveles adecuados de fiabilidad, con un alfa de Cronbach de entre .65 y .92 para los diferentes factores y el cuestionario total, similar al instrumento original (Fuentes et al., 1995).

Para el análisis de los datos Cazalla-Luna y Molero (2014) emplearon el programa estadístico SPSS (SPSS Inc., 2009), comenzando por el análisis descriptivo de los resultados de los instrumentos empleados (medias y desviaciones típicas). Con la intención de conocer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en función de las variables sociodemográficas emplearon la prueba t de Student, de diferencias de medias para muestras independientes. En el resto de variables sociodemográficas con más de dos alternativas de respuesta (edad expresada en intervalos y la titulación) se emplearon ANOVAs para establecer la existencia de diferencias significativas. Para ambas pruebas se verificó los supuestos de normalidad e igualdad de varianzas. Finalmente realizaron el cálculo de correlaciones entre las distintas dimensiones contempladas en cada uno de ellos y un estudio de regresión lineal mediante el método pasos sucesivos con el propósito de predecir que dimensión explica en mayor medida la ansiedad. En todos los análisis se empleó un intervalo de confianza del 95% y un nivel de significación de $p < .05$.

El tipo de estudio propuesto por Limonero et al. (2015) fue de tipo experimental. Se le explicó la investigación a cada uno de los alumnos participantes. La recogida de la información se llevó a cabo en tres fases. El tiempo total empleado fue de 75 minutos. Durante la primera fase, los participantes contestaron a los cuestionarios, incluyendo el relacionado con la evaluación de la Inteligencia Emocional (STAI-S, POMS-A, MSCEIT) así como una hoja para contestar a las variables sociodemográficas (género y edad). Posteriormente, se produjo la inducción de diferentes estados emocionales negativos, empleando para ello un conjunto de 9 imágenes con claro contenido desagradable International Affective Picture System, IAPS; Lang, Bradley y Cuthbert, 2001). Las

imágenes fueron elegidas de un grupo de aquellas que tenían claro contenido negativo y un alto nivel (tabla 3.2.1.26). Después de la presentación de las mismas se llevó a cabo una segunda evaluación empleando los instrumentos para la medida de los estados emocionales (STAI y POMS). Posteriormente, se dejó que los participantes descansaran 15 minutos realizando diferentes actividades para su distracción. Para ello se les pidió que contestaran a cuestiones del tipo ¿Cuál es tu color favorito? o ¿Cuáles son tus películas preferidas? Finalmente, tras este periodo de "recuperación" de la inducción de los diferentes estados emocionales, se llevó a cabo la tercera y última recogida de información (de nuevo se emplearon STAI-S y POMS-A). Los datos fueron analizados por los autores (Limonero et al., 2015) a través del SPSS (SPSS Inc., 2009), iniciándose con los análisis de las propiedades psicométricas de los cuestionarios empleados. Posteriormente llevaron a cabo una análisis para la comparación de las medias a través del modelo general lineal para los dos factores (GLM). Todos los análisis se llevaron a cabo con un nivel de significación de $p < .05$.

Tabla 3.2.1.26. Contenido de las imágenes seleccionadas del IAPS en Prueba ANOVA en Limonero et al. (2015) a

Referencia	Descripción	Intensidad		Excitación	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
2683	Guerra	1.68	1.14	7.55	1.74
1525	Ataque de un perro	2.72	1.64	7.79	1.61
6315	Persona golpeada	1.81	1.23	7.55	1.77
9635.1	Hombre ardiendo	1.77	1.28	7.45	1.84
9433	Hombre muerto	1.55	1.29	6.88	2.45
3015	Accidente	1.46	1.14	7.48	1.9
2095	Niño pequeño	1.23	0.67	7.19	2.13
3301	Niño con una lesión	1.54	0.94	7.05	2.04
9265	Hombre colgado	1.45	0.85	6.94	2.19

Los resultados en el trabajo de Cazalla-Luna y Molero (2014) comienzan con un estudio descriptivo. La puntuación media más alta en Inteligencia Emocional Percibida apareció en la dimensión comprensión con una media de 27.55 (DT= \pm 5.15). La media más baja se encontró en la dimensión percepción con una media de 27.01 (DT= \pm 5.3). En ansiedad, la media más aparece en la dimensión ansiedad rasgo con una media de 30.01 (DT= \pm 5.19) y la más baja se ha obtenido en ansiedad estado (su media es de 28.57) y su DT= \pm 5.03). Por último, la media más alta en afectos se encontró en la dimensión afectos positivos (media de 25.71, DT= \pm 2.62), mientras que en afectos negativos es de 19.63 (DT= \pm 3.08).

En segundo lugar, Cazalla-Luna y Molero (2014) continúan con diferentes análisis para establecer la existencia de diferencias de medias estadísticamente significativas. Como variables independientes se emplearon las sociodemográficas (género, edad y titulación) y

como dependientes los valores obtenidos en cada una de las dimensiones de los instrumentos. Los resultados (tabla 3.2.1.27.) demuestran que no existen diferencias significativas en la prueba t de diferencias de medias en ninguna de las dimensiones del TMMS-24 con, para los grados de libertad considerados. A pesar de no ser significativos, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional (percepción en mujeres 27.22 y varones 26.24, en comprensión las mujeres 27.57 y los hombres 27.47 y en regulación emocional las mujeres 28.29 por 27.08 de los varones). Por contra, en ansiedad, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas. La dimensión ansiedad estado del STAI ($t_{323}=4.472$ $p=.000$ $p<.001$) fue más elevada en los hombres que en las mujeres (hombres 30.98 y mujeres 27.94). Finalmente, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones del PANASN (afectos positivos y negativos), siendo los hombres quienes obtienen una valoración ligeramente más alta en afectos positivos (25.75 por 25.70 e las mujeres) y las mujeres en afectos negativos (19.78 por 19.00 en los varones).

Tabla 3.2.1.27. Análisis de diferencias de medias en función del género (Prueba t de Student) en Cazalla-Luna y Molero (2014) a

	Variable (rango)	Total Muestra Media (DT)	Hombres Media (DT)	Mujeres Media (DT)	t (gl)	p
TMMS-24	PER (8-40)	27.01(±5.3)	26.24 (±5.78)	27.22 (±5.19)	t(323)=1.332	.184
	COM (8-40)	27.55(±5.15)	27.47 (±4.88)	27.57 (±5.24)	t(323)= .140	.889
	REG (8-40)	27.32(±5.52)	28.29 (±5.68)	27.08 (±5.48)	t(323)= 1.569	.118
STAI	AE (0-60)	28.57(±5.03)	30.98 (±5.33)	27.94(±4.77)	t(323)=4.472	.000**
	AR (0-60)	30.01(±5.19)	29.61(±5.72)	30.09(±5.06)	t(323)=-.667	.506
PANASN	AP (1-30)	25.71(±2.62)	25.75 (±2.51)	25.70 (±2.66)	t(323)=.121	.904
	AN (1-30)	19.63(±3.08)	19.00 (±2.77)	19.78 (±3.16)	t(323)=-1.816	.070

Nota: (1) Percepción = PER, Comprensión = COM, Regulación = REG, Ansiedad Estado = AE, Ansiedad Rasgo = AR, Afectos Positivos = AP, Afectos Negativos = AN.

(2) *= $p<.05$; **= $p<.01$; ***= $p<.001$.

En el caso del estudio llevado a cabo por Limonero et al. (2015) no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones ni tampoco en los factores que las conforman en función de la variable sociodemográfica género. Esta realidad queda resumida en la tabla (3.2.1.28.).

Tabla 3.2.1.28. Comparación de las medias de las variables según género en Limonero et al. (2015) a

Variables	M (SD)	CI 95%	p
MSCEIT Branch 1 Perceiving	.48 (0.093)	(.46, 0.51)	.615
MSCEIT Branch 2 Facilitating	.41 (.059)	(.40, 0.43)	.408
MSCEIT Branch 3 Understanding	.49 (0.052)	(.47, 0.50)	.745
MSCEIT Branch 4 Managing	.39 (0.047)	(.38, 0.41)	.626
MSCEIT Experiential Area	.45 (0.069)	(.43, 0.46)	.516
MSCEIT Strategic Area	.44 (0.035)	(.43, 0.45)	.935
Overall MSCEIT	.44 (0.044)	(.43, 0.45)	.721
STAI-S Pre-IAPS	15.16 (8.592)	(13.01,17.3)	.531

STAI-S Post-IAPS	25.91 (11.79)	(22.96 ,28.85)	.531
STAI-S Follow-up	19.64 (11.77)	(16.7, 22.58)	.102
POMS Overall Pre-IAPS	107.34 (9.05)	(105.08, 109)	.495
POMS Tension Pre-IAPS	4.91 (2.659)	(4.24, 5.57)	.694
POMS Depression Pre-IAPS	2.20 (2.154)	(1.67, 2.74)	.384
POMS Anger Pre-IAPS	2.70 (2.355)	(2.11, 3.29)	.824
POMS Fatigue Pre-IAPS	4.64 (2.698)	(3.97, 5.31)	.781
POMS Vigor Pre-IAPS	7.11 (2.761)	(6.42, 7.8)	.119
POMS Overall Post-IAPS	110.58 (9.49)	(108.21, 112)	.217
POMS Tension Post-IAPS	5.94 (3.221)	(5.13, 6.74)	.183
POMS Depression Post-IAPS	2.05 (2.264)	(1.48, 2.61)	.309
POMS Anger Post-IAPS	3.86 (3.241)	(3.05, 4.67)	.838
POMS Fatigue Post-IAPS	3.73 (2.632)	(3.08, 4.39)	.600
POMS Vigor Post-IAPS	5.00 (2.417)	(4.4, 5.6)	.217
POMS Overall Follow-up	99.84 (8.175)	(97.8, 101.89)	.134
POMS Tension Follow-up	2.41 (2.926)	(1.68, 3.14)	.170
POMS Depression Follow-up	.86 (1.542)	(.47, 1.24)	.179
POMS Anger Follow-up	.91 (2.187)	(.36, 1.45)	.643
POMS Fatigue Follow-up	2.39 (1.857)	(1.93, 2.85)	.527
POMS Vigor Follow-up	6.72 (2.367)	(6.13, 7.31)	.113
IAPS Mean Valence	1.66 (.609)	(1.51, 1.81)	.281
IAPS Mean Arousal	7.19 (1.131)	(6.9, 7.47)	.056

Cazalla-Luna y Molero (2014) continúan el estudio de las puntuaciones, en función de la variable edad. Para llevar a cabo este análisis usaron la prueba ANOVA, para considerar la existencia de diferencias significativas en función de los 4 intervalos de edad (menos de 21 años, entre 21-25 años, entre 26-30 años y más de 30 años). En relación a la Inteligencia Emocional no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones del TMMS-24 ($F_{(3,322)} < 5.0$ $p > .05$). En las dimensiones del STAI, sí fueron halladas diferencias estadísticamente significativas ($F_{(3,322)} = 8.350$ $p = .000$; $p < .001$). Si se consideran las pruebas post hoc (HSD de Tukey), se comprueba que solo existen diferencias significativas entre el intervalo de edad de menos de 21 años ($M = 21.07 \pm 4.16$) con respecto a los otros tres intervalos (21-25 años con una media de 29.15 ± 4.94 ; entre 26 y 30 años - $M = 29.39 \pm 4.13$ - y con en el intervalo de más de 30 años cuya media fue de 28.41 ± 5.82). Las diferencias fueron siempre significativas ($p < .05$), siendo superior en el grupo de mayor edad. Entre las dimensiones del PANASN y la variable edad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($F_{(3,322)} < 5.0$ $p > .05$). Todo ello queda resumido en la tabla 3.2.1.29.

Tabla 3.2.1.29. Análisis de la varianza en función de la edad (ANOVA) en Cazalla-Luna y Molero (2014) b

Variable (rango)	- 21 años Media (DT)	21-25 años Media (DT)	26-30 años Media (DT)	+30años Media (DT)	F (gl)	p
TMMS-24						
PER (8-40)	25.78(±4.52)	27.18(±5.40)	27.56(±5.59)	27.30(±5.33)	$F_{(3,322)} = .926$	.428
COM (8-40)	27.75(±5.60)	27.41(±5.02)	27.26(±5.64)	28.08(±5.49)	$F_{(3,322)} = .608$	.610
REG (8-40)	27.31(±5.87)	27.18(±5.48)	27.73(±5.56)	28.11(±5.66)	$F_{(3,322)} = .270$	.847

STAI						
AE (0-60)	25.07(±4.16)	29.15(±4.94)	29.39(±4.13)	28.42(±5.82)	$F_{(3,322)}=8.350$	.000***
AR (0-60)	29.97(±4.95)	30.16(±5.17)	31.08(±5.49)	28.11(±5.36)	$F_{(3,322)}=1.553$	.201
PANASN						
AP (1-30)	25.48(±3.08)	25.74(±2.55)	25.86(±2.91)	25.82(±2.37)	$F_{(3,322)}=.155$	.927
AN (1-30)	19.78(±3.13)	19.57(±3.07)	19.69(±3.45)	19.88(±3.07)	$F_{(3,322)}=.115$	.951

Nota: (1) Percepción = PER, Compresión = COM, Regulación = REG, Ansiedad Estado = AE, Ansiedad Rasgo = AR, Afectos Positivos = AP, Afectos Negativos = AN.

(2) Existen diferencias significativas entre la Edad y AE en los siguientes pares de comparaciones (prueba post hoc HSD de Tukey): -21 vs 21-25, -21 vs 26-30, -21 vs + 30 años; siendo siempre esta favorable al par de mayor edad de cada comparación. *= $p<.05$; **= $p<.01$; ***= $p<.001$.

Para finalizar este apartado, Cazalla-Luna y Molero (2014) presentan los resultados de los análisis de la varianza realizados entre las dimensiones de los instrumentos (TMMS-24, STAI y PANASN). Tan solo fueron encontradas diferencias significativas entre la titulación y la escala ansiedad estado del STAI ($F_{(3,322)}=8.539$, $p=.000$, $p<.01$). Si se consideran las pruebas post hoc (HSD Tukey) se comprobó que existían diferencias significativas entre Magisterio y las otras dos titulaciones consideradas: En Magisterio la media fue de 29.78 ± 4.74 por 27.72 ± 4.75 en Psicopedagogía. Por otro lado, en el Máster de Secundaria la media fue de 27.43 ± 5.21 . En todos los casos, estas diferencias fueron favorables a Magisterio. Los estudiantes de esta carrera son los que manifiestan más ansiedad estado. Sin embargo, son los que menos ansiedad rasgo manifiestan. En el resto de las escalas no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (tanto en el TMMS-24, como en el STAI o en el PANASN). Todo ello se resume en la tabla 3.2.1.30.

Tabla 3.2.1.30. Análisis de la varianza en función de la titulación (ANOVA) en Cazalla-Luna y Molero (2014) c

Variable (rango)	Magisterio	Psicopedagogía	Máster	F (gl)	p	i
	Media (DT)	Media (DT)	Secundaria Media (DT)			
TMMS-24						
PER (8-40)	27.47(±5.12)	27.60(±5.94)	26.26(±5.24)	$F_{(3,322)}=.2.108$	.123	
COM (8-40)	27.52(±5.04)	27.44(±4.80)	27.52(±5.38)	$F_{(3,322)}=.006$	.994	
REG (8-40)	27.57(±5.65)	28.06(±5.09)	26.58(±5.42)	$F_{(3,322)}=.1.706$	.183	
STAI						
AE (0-60)	29.78(±4.74)	27.72(±4.75)	27.43(±5.21)	$F_{(3,322)}=8.539$	.000***	
AR (0-60)	29.81(±4.98)	30.24(±5.14)	30.25(±5.49)	$F_{(3,322)}=.280$	.756	
PANASN						
AP (1-30)	25.95(±2.61)	25.10(±2.51)	25.68(±2.66)	$F_{(3,322)}=2.003$	.137	
AN (1-30)	19.52(±2.83)	19.00(±3.46)	20.04(±3.21)	$F_{(3,322)}=2.218$	.110	

Nota: (1) Percepción = PER, Compresión = COM, Regulación = REG, Ansiedad Estado = AE, Ansiedad Rasgo = AR, Afectos Positivos = AP, Afectos Negativos = AN. (2) Existen diferencias significativas entre las titulaciones y AE en los siguientes pares de comparaciones (prueba post hoc HSD de Turkey): Magisterio vs Psicopedagogía y Magisterio vs Máster de Secundaria; siendo siempre esta favorable a la titulación de Magisterio. *= $p<.05$; **= $p<.01$; ***= $p<.001$.

Continuando con el estudio de relación Limonero et al. (2015) demuestran un importante impacto de la inducción de estados emocionales sobre las puntuaciones recogidas tanto en el STAI como en el POMS (las diferencias aparecen recogidas en la tabla 3.2.1.31.). Esta manipulación tuvo el efecto deseado, manifestando los sujetos más frases con

contenido negativo que positivo durante la fase de recuperación ($t=9.28$, $df=63$; $p<.001$). Las diferencias encontradas, en función del momento de recogida de la información, fueron estadísticamente significativas ($F=19.721$, $p<.001$). Los análisis post hoc demostraron que las puntuaciones en el STAI-S, durante la fase 3 (recuperación) fueron superiores a las recogidas durante la fase 1 ($F=13.070$, $p<.001$) y más bajas que las obtenidas durante la fase 2 (inducción; $F=8.533$, $p<.01$). De igual manera, las diferencias entre la fase 1 y 2 fueron estadísticamente significativas, encontrándose la mayor diferencia entre medias ($F=45.87$, $p<.001$).

Tabla 3.2.1.31. Comparación de las medias de las variables según el momento de recogida de la información en Limonero et al. (2015) b

	Time 1 Baseline M (SD)	Time 2 Post emotional induction M (SD)	Time 3 Recovery M (SD)
STAI-S Anxiety	15.16 (8.592)	25.91 (11.790)^{a*}	19.64 (11.773)^{b**}
POMS Total	107.34 (9.058)	110.58 (9.498)^a	99.84 (8.175)^{b**}
POMS Tension	4.91 (2.659)	5.94 (3.221)^{a*}	2.41 (2.926)^{b*}
POMS Depression	2.20 (2.154)	2.05 (2.264)^{a*}	0.86 (1.542)^{b*}
POMS Anger	2.70 (2.355)	3.86 (3.241)^{a*}	0.91 (2.187)^{b*}
POMS Fatigue	4.64 (2.698)	3.73 (2.632)^{a*}	2.39 (1.857)^{b*}
POMS Vigor	7.11 (2.761)	5.00(2.417)^{a**}	6.72 (2.370)^{b*}

STAI-S, State-Trait Anxiety Inventory (State); POMS, Profile of Mood States. M, Mean; SD, Standard Deviation.comparison time 1 vs. time 2. comparison times 2 vs. time 3. $p<.05$; $p<.001$.

Se continúa con el efecto encontrado entre los factores de la Inteligencia Emocional y las puntuaciones en los cuestionarios que fueron pasados. De esta manera, Limonero et al. (2015) hallaron un efecto claro entre la rama percepción emocional y estas puntuaciones ($F=3.797$, $p=.061$), encontrándose diferencias significativas en las mismas en función de los niveles obtenidos en esta rama del MSCEIT. No se encontraron interacciones entre los factores. Independientemente de las puntuaciones en percepción emocional, el efecto de la inducción fue demostrado, puesto que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en el cuestionario POMS ($F=20.29$, $p<.001$). Las diferencias, estadísticamente significativas en las tres fases, siguieron la misma distribución que se ha comentado anteriormente. Las diferencias encontradas se hallaron en la dimensión Tensión del POMS ($F=3.298$, $p=.070$). No se encontraron diferencias significativas para el resto de dimensiones. De esta forma (Limonero et al., 2015), las personas con niveles más altos en la rama percepción emocional, presentan niveles inferiores en ansiedad (en todas las fases), mientras que fueron más altos para los estados emocionales positivos. Al mismo tiempo la recuperación fue mayor entre aquellos que presentaron puntuaciones más altas en percepción emocional (menos ansiedad tras el proceso de descanso; $p<.05$).

Si se consideran las puntuaciones de las diferentes dimensiones, en función de la rama de facilitación emocional del MSCEIT, se repiten las diferencias significativas en los niveles de ansiedad, siguiendo el mismo orden comentado anteriormente ($F=22.063$, $p<.001$). La facilitación emocional demostró su efecto, independientemente de la fase en la que se recogiera la información ($F=13.767$, $<.001$). No hubo interacción entre factores. En el POMS, la dimensión vigor no obtuvo diferencias significativas, sin embargo la dimensión tensión sí ($F=10.183$, $p<.01$). Esta realidad (Limonero et al., 2015) demuestra que aquellos individuos con mayores niveles de facilitación emocional obtuvieron puntuaciones más bajas de ansiedad en todas las fases, demostrando, además, una mayor recuperación después de la fase de inducción. Al mismo tiempo, los que tuvieron niveles más altos en facilitación emocional mostraron una mayor tendencia a manifestar frases con contenido positivo, mientras que ocurrió lo contrario con las que tenían sentido negativo ($p<.05$).

En comprensión emocional, Limonero et al. (2015), también encontraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad ($F=14.181$, $<.001$). Los niveles de ansiedad, independientemente de las puntuaciones en comprensión emocional, siguieron el mismo camino comentado en las diferentes fases de recogida de la información, hallándose diferencias significativas entre las diferentes fases (3 y 1 $F=7.829$, $p<0.01$; 3 y 2 $F=7.193$, $p<0.01$ y 1 y 2 $F=5.113$, $p<0.05$). No hubo interacción entre los factores. Los efectos de la comprensión emocional se mostraron sólo en la dimensión tensión del POMS ($F=5.735$, $p<.05$). De esta manera, los sujetos con niveles más altos en la rama comprensión emocional muestran niveles más bajos de ansiedad y también de inducción ante estados emocionales de carácter negativo, independientemente de la fase de recogida de información. En este caso, no hubo diferencias significativas en la manifestación de frases con contenido positivo y negativo ($p>.05$).

Para finalizar este apartado, Limonero et al. (2015), encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de ambos cuestionarios, teniendo en cuenta los niveles de manejo emocional (la última de las ramas de la Inteligencia Emocional). El sentido de estas diferencias, en función de la fase de recogida de la información. Las diferencias fueron encontradas, sin embargo, sólo en el STAI. Tampoco se encontraron diferencias significativas en la manifestación de frases con contenido positivo, ni tampoco ($p>.05$).

Se continúa con la presentación de los resultados en el trabajo de Cazalla-Luna y Molero (2014). En este caso se refleja el estudio de relación para comprobar la existencia de correlaciones estadísticamente significativas en las dimensiones de los instrumentos empleados. En este sentido, los mencionados autores encontraron relaciones

estadísticamente significativas entre las distintas dimensiones que valoran aspectos similares (tabla 3.2.1.32.).

Tabla 3.2.1.32. Correlaciones entre las dimensiones de los instrumentos (r de Pearson) en Cazalla-Luna y Molero (2014) d

Instrumentos	TMMS-24		STAI		PANASN		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
PER (1)	-						
TMMS							
COM (2)	.129*	-					
REG (3)	.129*	.352**	-				
AE (4)	.129*	.352**	.114*	-			
STAI							
AR (5)	.129*	.352**	.114*	.298**	-		
AP (6)	.129*	.352**	.114*	.298**	-.206**	-	
PANASN							
AN (7)	.129*	.352**	.114*	.298**	-.206**	-.200**	-

Nota: (1) Percepción = PER, Compresión = COM, Regulación = REG, Ansiedad Estado = AE, Positivos = AP, Afectos Negativos = AN. (2) *= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$.

Como se puede comprobar (Cazalla-Luna y Molero, 2014), la dimensión percepción correlaciona significativamente, de forma positiva, con las dimensiones comprensión ($r_{325} = +.129$; $p = .020$; $p < .05$), ansiedad estado ($r_{325} = +.149$; $p = .007$; $p < .01$), ansiedad rasgo ($r_{325} = +.274$; $p = .000$; $p < .01$), los afectos positivos ($r_{325} = +.113$; $p = .041$; $p < .05$) y los afectos negativos ($r_{325} = +.317$; $p = .000$; $p < .01$). La escala comprensión de la Inteligencia Emocional correlaciona significativamente de forma positiva con las dimensiones regulación ($r_{325} = +.352$; $p = .000$; $p < .01$), ansiedad estado ($r_{325} = +.125$; $p = .025$; $p < .05$) y con los afectos positivos ($r_{325} = +.321$; $p = .000$; $p < .01$). Las correlaciones también fueron significativas, aunque de forma inversa, con las dimensiones ansiedad rasgo ($r_{325} = -.140$; $p = .012$; $p < .05$) y afectos negativos ($r_{325} = -.166$; $p = .003$; $p < .01$). En la dimensión regulación existen correlaciones significativas con las dimensiones ansiedad estado ($r_{325} = .114$; $p = .040$; $p < .05$) y los afectos positivos ($r_{325} = +.421$; $p = .000$; $p < .01$). Una correlación inversa aparece entre la dimensión ansiedad rasgo ($r_{325} = -.134$; $p = .016$; $p < .05$) y los afectos negativos ($r_{325} = -.265$; $p = .000$; $p < .01$). La ansiedad estado, por su parte, correlacionó significativamente de forma positiva con la ansiedad rasgo ($r_{325} = +.298$; $p = .002$; $p < .01$) y con la dimensión afectos positivos ($r_{325} = +.173$; $p = .000$; $p < .01$), mientras que la ansiedad rasgo lo hizo, de forma negativa, con los afectos positivos ($r_{325} = -.206$; $p = .000$; $p < .01$) y de forma positiva, con la dimensión afectos negativos ($r_{325} = +.380$; $p = .000$; $p < .01$). Finalmente, el afecto positivo

correlacionó significativamente de forma negativa con el afecto negativo ($r_{325}=-.200; p=.000; p<.01$).

Para terminar con el apartado en el que se reflejan los resultados, se presentan los estudios de regresión realizados por Cazalla-Luna y Molero (2014). Estos ofrecen datos sobre qué variables de las consideradas son las que más predicen la ansiedad (tabla 3.2.1.33). El resumen del modelo indica que para el total de la muestra se han incluido las escalas percepción (PER), afectos positivos (AP) y afectos negativos (AN), quedando excluidas el resto. Los resultados indicaron que las variables explican un 19.20% de la varianza ($R=.447; R^2$ corregida=.192; $F_{(3,320)}=26.608 p=.000$), con un mayor peso de los afectos negativos ($Beta=.279; p<.000$), seguidos de la percepción ($Beta=.208; p<.000$) y los afectos positivos ($Beta=-.174; p<.01$), existiendo en las tres escalas un valor de t significativo. Realizando el análisis regresional en función del género, para los varones el modelo explica el 14.7% ($R=.464; R^2$ corregida=.147; $F_{(5,58)}=3.174 p=.013$), con un mayor peso en percepción ($Beta=.355; p<.05$), la única con un valor de t significativo. Para las mujeres, el análisis de regresión explica el 20.8% de la varianza ($R=.473; R^2$ corregida=.208; $F_{(5,252)}=14.539 p=.000$), con valores más elevados en los en afectos negativos ($Beta=.287; p<.000$) y afectos positivos ($Beta=-.202; p<.001$), seguidos de la percepción ($Beta=.166; p<.01$), con valores t significativos.

Tabla 3.2.1.33. Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos) variable criterio ansiedad rasgo en Cazalla-Luna y Molero (2014) b

Variable criterio	R	R ²	R ² Corregida	Variables predictoras	Beta	t
<i>Ansiedad Rasgo</i> (muestra total)	.447	.200	.192			
				PER	.208	3.872***
				AP	-.174	-3.351**
				AN	.279	5.131***
<i>Ansiedad Rasgo</i> (muestra hombres)	.464	.215	.147			
				PER	.355	2.508*
				COM	-.099	-.667
				REG	.087	.557
				AP	-.037	-.272
				AN	.188	1.360
<i>Ansiedad Rasgo</i> (muestra mujeres)	.473	.224	.208			
				PER	.166	2.790**
				COM	-.074	-1.238
				REG	-.008	-.127
				AP	-.202	-3.203**
				AN	.287	4.643***

Nota: (1) Percepción = PER, Compresión = COM, Regulación = REG, Ansiedad Estado = AE, Ansiedad Rasgo = AR, Afectos Positivos = AP, Afectos Negativos = AN. (2) *= $p<.05$; **= $p<.01$; ***= $p<.001$.

Como conclusiones Cazalla-Luna y Molero (2014) destacan la importancia de las diferencias encontradas por género en Inteligencia Emocional, dado que los especialistas

coinciden en que hay habilidades más desarrolladas en función del género (Pena et al., 2012 y Valadez-Sierra, Borges, Ruvalcaba-Romero, Villegas y Lorenzo, 2013). En este trabajo (Cazalla-Luna y Molero, 2014) se señalan diferencias en ansiedad en función del género, la edad y la titulación. Los resultados que obtuvieron revelaron que la ansiedad es superior en las chicas. Resultados similares a los encontrados en Rosario et al. (2008) en un estudio sobre la ansiedad ante los exámenes. Por su lado, también se comenta el trabajo de Bernaldo de Quirós, Estupiña, Labrador, Fernández-Arias, Gómez, Blanco y Alonso (2012) en el que analizaron las diferencias sociodemográficas de los trastornos de ansiedad, obteniendo como resultados diferencias significativas en función del género, siendo las puntuaciones de las mujeres significativamente superiores a las alcanzadas por los varones. En relación a los afectos (Cazalla-Luna y Molero, 2014) no obtuvieron diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas. Con respecto a la relación entre la Inteligencia Emocional y la ansiedad, Cazalla-Luna y Molero (2014) identificaron el carácter predictivo de la percepción, la comprensión y la regulación emocional sobre los niveles de ansiedad, encontrando resultados similares a los propuestos por Extremera y Fernández-Berrocal (2006) y Jiménez y López-Zafra (2013), quienes también la relacionaron con el rendimiento académico.

Por su parte, Limonero et al. (2015), destacan que el proceso de inducción de los estados emocionales negativos tuvo un efecto claro, haciendo que los niveles de ansiedad fueran más altos después del mismo. También promueven estados negativos, por encima de los de carácter positivo. Una realidad similar se encontró en el trabajo de Feliu-Soler et al. (2013). Del mismo modo, se destacó la influencia de todas las ramas de la Inteligencia Emocional (facilitación, comprensión, percepción y manejo emocional) sobre los estados emocionales. Especialmente interesantes son las encontradas con la ansiedad. De esta manera, la Inteligencia Emocional es inversamente proporcional a los estados de ansiedad, influyendo de manera positiva sobre el proceso de recuperación. Posteriormente, los autores (Limonero et al., 2015) hacen un recorrido por el efecto que tiene cada una de las ramas del MSCEIT sobre las dimensiones contempladas. La rama facilitación emocional mostró una relación directa y positiva con el proceso de recuperación. Algo similar se encontró para la rama comprensión emocional. Esta realidad se repite en trabajos como los de Ruiz-Aranda, Extremera y Pineda-Galán (2014). Los niveles en percepción emocional también influyeron en la inducción y la recuperación. La rama de manejo fue la que no demostró su influencia sobre la recuperación, algo no esperado si se consideran otros trabajos (Ruiz-Aranda et al., 2014 y Peña-Sarrionandia, Mikolajczak y Gross, 2015).

Por todo lo comentado, se considera (Cazalla-Luna y Molero, 2014) que los aspectos emocionales son fundamentales para la formación de los docentes, favoreciendo en la consecución de una educación de calidad, además de jugar un papel muy importante para la salud (Valadez-Sierra et al., 2013).

Para revisar las relaciones entre el miedo y el rendimiento académico se puede considerar el trabajo desarrollado por Pulido y Herrera (2016a). En este sentido, los autores mencionan las investigaciones que relacionan el rendimiento con las emociones, mencionando a Cueli, González-Castro, Álvarez, García y González-Pienda (2014). En este trabajo se describe la influencia de diferentes estados emocionales sobre el rendimiento académico. Desde aquí se puede considerar que las diferentes emociones pueden influir en la conducta y el desarrollo educativo del sujeto. Con la intención de comprobar la posible influencia de una emoción de carácter negativo (que es precursora de la ansiedad, estado que constituye una de las variables de estudio del trabajo que se pretende realizar) y el rendimiento académico, los autores mencionados llevaron a cabo un estudio con una muestra de adolescentes escolarizados en institutos de la ciudad de Ceuta. El objetivo fundamental del mismo fue contemplar la existencia de relaciones entre el Miedo y el Rendimiento Académico. En base a la revisión bibliográfica realizada, Pulido y Herrera (2016a) esperan niveles inferiores en cuanto a Rendimiento Académico entre los sujetos con mayores niveles de Miedo.

Con el fin de desarrollar este trabajo, los autores (Pulido y Herrera, 2016a) seleccionaron una muestra integrada por 557 participantes que reflejaban las características del contexto pluricultural de Ceuta, repartidos entre los cuatro institutos que participaron de manera voluntaria. Para preservar la identidad del alumnado, se emplearon nombres en clave para hacer referencia a cada uno de ellos. El 29.3% de la muestra correspondía al Instituto Naranja, el 29.4% al Instituto Blanco, el 21.2% al Instituto Amarillo y el restante 20.1% al Negro. Por edad, la muestra se distribuye entre el 17.1% de primero de ESO, el 15.4% de segundo, el 20.3% de alumnos de tercero y el 21.5% de cuarto de ESO. Correspondientes a los Bachilleratos se alcanzan el 12.9% y el 12.7% para primero y segundo respectivamente. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyen el 64.5% de la muestra, mientras que el 35.5% de la misma pertenecía a la cultura-religión cristiana. En función de la variable género, se dan porcentajes muy parecidos, siendo el 45.8% chicos y el resto de la muestra (54.2% %) chicas. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual, donde los integrantes de la muestra fueron aquellos alumnos

que voluntariamente respondieron a los cuestionarios pasados en su momento. El error muestral fue del 3%.

Como instrumento para evaluar el miedo (Pulido y Herrera, 2016a) emplearon el Inventario de Miedos para Niños (FSSC-II), alcanzando una fiabilidad reflejada por un alpha de Cronbach de .958. Para la clasificación de los ítems por factores, se obtuvieron los 5 especificados en el cuestionario original. Los ítems quedan agrupados de la siguiente forma: el primero de ellos presenta 19 ítems, relacionados con animales y peligro, el segundo, relacionado con el Miedo a la Muerte, es el que mayor número de ítems integra, con un total de 26. En tercer lugar, el factor queda constituido por 16 ítems, que se relacionan con situaciones desconocidas y extrañas. Para el cuarto factor (Miedos Escolares) los ítems son 11 y para el último 7, relacionados con los Médico. Todos ellos dan una varianza total explicada del 40.07%. Finalmente emplearon las calificaciones para la medida del Rendimiento Académico, siguiendo el estudio desarrollado por Gómez-Castro (1986). Una vez obtenidos los datos, fueron analizados en sus vertientes descriptiva, inferencial y multivariable, así como los pertinentes análisis correlacionales y regresionales, además de los de fiabilidad y factoriales de los cuestionarios (Pulido y Herrera, 2016a).

Para la variable Miedo, los autores indican que la opción “poco miedo”, con algo más de la mitad de la muestra (50.4%) es la más frecuente, seguida por la de bastante miedo, alcanzada por el 31.2% de los adolescentes. Esto hace que las opciones centrales sean las que aglomeran porcentajes más altos, alejados de la opción más baja (16.2%) y de mucho miedo (2.2%).

Por edad, el grupo en el que se registraron los mayores niveles de miedo fue en el de los alumnos de mayor edad (2º de Bachillerato con una media de 106.04), algo que resulta inesperado. El siguiente curso, por nivel de miedo, fue 1º de ESO (105.69 de media), seguido por 1º de Bachillerato (100.2). Después aparecía 2º de ESO (99.9), seguido por 4º (97.9 de media). El alumnado de 3º de ESO (92.35) es el último. De esta manera, Pulido y Herrera (2016a) establecen que las diferencias no son muy evidentes, moviéndose todos los grupos en niveles medio-bajos, algo que queda confirmado por la prueba ANOVA: las diferencias no resultaron estadísticamente significativas para el Miedo Total ($p=.160$), a los Animales y al Peligro ($p=.228$), a la Muerte ($p=.071$), a lo Desconocido ($p=.383$), los Miedos Escolares ($p=.357$) y los Miedos Médicos ($p=.369$). De estos datos se puede inferir que, durante la adolescencia, la edad no es una variable influyente en cuanto al Miedo.

Sin embargo, el género sí fue una variable a tener en cuenta (Pulido y Herrera, 2016a). Esto permite que se pueda decir que las chicas evidencian un nivel más alto de miedo que

los chicos). Esta primera perspectiva se puede observar en las medias de ambos (79.6 los varones y 116.7 las mujeres), algo que también se repite en cada uno de los factores que integran el miedo, a saber: Miedo a la Muerte (55.13 en mujeres frente a 42.84), a lo Desconocido (15.71 por 8.58 en chicos), a los Animales (25.85 de las chicas por 12.59 en los niños), a los Médicos (3.65 en mujeres por 2.49) y Miedos Escolares (16.54 por 13.13 de los varones).

Esta realidad queda confirmada si se considera la estadística inferencial. Es lo que ocurre con las pruebas ANOVA, dado que las diferencias fueron estadísticamente significativas en el en el Miedo Total ($p=.000$), el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=.000$), a la Muerte ($p=.000$), a lo Desconocido ($p=.000$), los Miedos Escolares ($p=.000$) y los Miedos Médicos ($p=.000$). En todos ellos, el género femenino reflejó niveles más altos (Pulido y Herrera, 2016a).

La importancia de una variable sociodemográfica y su influencia sobre el Miedo se vuelve a repetir con la cultura/religión. Los sujetos pertenecientes a la cultura musulmana manifiestan niveles más elevados de miedo (su media es de los 102.65 y los cristianos 94.55). El alumnado musulmán también obtuvo puntuaciones más altas en los diferentes factores: Miedo a los Animales (21.61 por 16.46 para los cristianos), Miedo a la Muerte (49.25 frente a 49.64 en musulmanes), Miedo a lo Desconocido (11.76 por 12.82), Miedos Escolares (15.44 por 14.14) y Miedos Médicos (2.93 por 3.22).

Los resultados de la estadística inferencial (reflejados en la tabla 3.2.1.34.) confirmaron que la cultura influye en el Miedo Total ($p=.022$) y el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=.000$). Sin embargo, para el resto de factores no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Es lo que se puede observar en el Miedo a lo Desconocido ($p=.099$), a la Muerte ($p=.781$), los Miedos Escolares ($p=.052$) y los Miedos Médicos ($p=.231$). En los casos en los que se encontraron estas diferencias, los musulmanes reflejaron niveles superiores de miedo. Esta realidad comentada (Pulido y Herrera, 2016a), vuelve a repetirse para la variable sociodemográfica estatus. Esta guarda relación con la cultura en el contexto en el que se realizó la investigación. Las diferencias no fueron estadísticamente significativas ni en el Miedo Total ($p=.832$), ni tampoco en ninguno de los factores: Miedo a los Animales ($p=.952$), a la Muerte ($p=.228$), a lo Desconocido ($p=.877$), los Miedos Escolares ($p=.807$) y los Miedos Médicos ($p=.066$). Esta realidad queda más clara considerando la gran igualdad encontrada en las medias del miedo en función del estatus. Los niveles más altos aparecen en los estatus centrales (medio con una media de

100.38 y medio-bajo con 100.07). Después aparecería el estatus alto (98.8). Sólo el estatus bajo (93.77) presenta niveles inferiores de miedo.

Tabla 3.2.1.34. Miedo Total en función de variables sociodemográficas en Pulido y Herrera (2016a) a

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Género							
Miedo Total	255	0	Varones	79.6353	33.77013	150.287	.000
	302	0	Mujeres	116.7815	37.12454		
Miedo Animales	255	0	Varones	12.59	9.131	193.542	.000
	302	0	Mujeres	25.85	12.697		
Miedo Muerte	255	0	Varones	42.84	15.805	97.581	.000
	302	0	Mujeres	55.13	13.565		
Miedo Desconocido	255	0	Varones	8.58	7.020	108.226	.000
	302	0	Mujeres	15.71	8.830		
Miedos Escolares	255	0	Varones	13.13	7.151	29.742	.000
	302	0	Mujeres	16.54	7.534		
Miedos Médicos	255	0	Varones	2.49	2.942	17.404	.000
	302	0	Mujeres	3.65	3.498		
Cultura/Religión							
Miedo Total	198	0	Cristianos	94.5505	35.54171	5.248	.022
	359	0	Musulmanes	102.6574	42.21681		
Miedo Animales	198	0	Cristianos	16.46	11.097	20.757	.000
	359	0	Musulmanes	21.61	13.614		

Al considerar el Rendimiento, los autores (Pulido y Herrera, 2016a) indican que el curso con la media más alta es 1º de Bachillerato (6.43). Los siguientes fueron 1º de ESO (con una media de 6.28) y 3º de ESO (6). Después 2º de Bachillerato (5.95). Los resultados más bajos se dieron en 4º de ESO (5.7) y sobre todo, en 2º de ESO (5.4). A pesar de esta distribución sin lógica, en Rendimiento, las diferencias fueron estadísticamente significativas para Lengua Castellana ($p=.002$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Naturales ($p=.000$), Inglés ($p=.014$) y Religión/Ciudadanía ($p=.001$). Sin embargo no se encuentran para el Rendimiento Total ($p=.071$).

El género no fue significativo sobre el rendimiento (Pulido y Herrera, 2016a), dado que las calificaciones se distribuyeron de una manera prácticamente idéntica entre varones y mujeres (sus medias son de 5.946 y 5.939 respectivamente). Por eso, en Rendimiento no aparecen diferencias significativas ni en los Totales ($p=.963$), ni en Lengua Castellana ($p=.483$), Matemáticas ($p=.392$), Sociales ($p=.779$), Naturales ($p=.142$), Inglés ($p=.595$) ni Religión/Ciudadanía ($p=.254$).

Esta realidad es contraria a lo que ocurrió con las variables sociodemográficas cultura y estatus, íntimamente relacionadas entre sí (Pulido y Herrera, 2016a). La media de las calificaciones es más baja entre los musulmanes (5.65), con respecto a los cristianos (6.47). Lo mismo ocurre en el resto de materias: Lengua Castellana (musulmanes 5.1 y cristianos 5.9), Matemáticas (5.15 por 6.14), Sociales (6 por 6.42), Naturales (6.36 y 5.55), Inglés (5.41 por 6.25) y Rendimiento en Religión/Ciudadanía (Filosofía en los Bachilleratos, cristianos 7.73 y 6.66 los musulmanes). La cultura tendría influencia en el Rendimiento Total ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), en Matemáticas ($p=.000$), en Sociales ($p=.033$), en Naturales ($p=.000$), en Inglés ($p=.000$) y en Religión/Ciudadanía ($p=.000$). En todos los casos, el grupo de cristianos obtuvo mejores resultados que los musulmanes (tabla 3.1.2.35.). Estas diferencias se repiten en el caso de la variable estatus. Así las diferencias son significativas en el Total ($p=.000$) y por materias: Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Naturales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$) y Religión/Ciudadanía ($p=.000$) también en función del estatus. Las notas ascienden a medida que lo hace el estatus socio-económico y cultural. En el estatus alto es en el que aparecen calificaciones superiores, seguido del medio. Estos presentan una media de 7.3 y 6.7 respectivamente. Las calificaciones descienden mucho para los otros dos grupos: el medio bajo (4.98) y el bajo (4.52) obtienen calificaciones por debajo del suspenso. De la misma forma, las medias de Rendimiento en Lengua Castellana (6.54), Matemáticas (6.52), ciencias Sociales (7.11), Naturales (6.94), Inglés (6.94) y Religión/Ciudadanía (7.95) son superiores entre los estatus más altos.

Tabla 3.1.2.35. Rendimiento Medio y por Materias en función de la cultura en Pulido y Herrera (2016a) b

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	198	0	Cristianos	6.258	2.2438	19.912	.000

Inglés	358	1	Musulmanes	5.411	2.0855		
Religión/ Ciudadanía	198	0	Cristianos	7.732	1.9470	35.629	.000
Y Filosofía	358	1	Musulmanes	6.662	2.0662		

Para finalizar este trabajo, Pulido y Herrera (2016a) hacen referencia a las relaciones entre el rendimiento académico y el miedo. Se puede observar que las calificaciones más altas se dan entre los niveles medios de miedo, teniendo las puntuaciones extremas peores resultados. Así, el grupo con peores resultados es el que reflejó los niveles más altos de miedo (5). El segundo lugar lo ocuparía la población educativa que evidenció muy poco miedo (con una media de 5.59). Después de esto, el siguiente puesto lo ocuparía el grupo con niveles bastante altos de miedo (su media es 5.92). Las mejores calificaciones se dan entre los alumnos que manifiestan poco miedo. Para ofrecer más claridad, las opciones fueron reagrupadas por los autores (Pulido y Herrera, 2016a) en dos alternativas: Poco Miedo (muy poco y poco miedo) y Mucho Miedo (bastante y mucho miedo). En todos los casos el grupo que refleja niveles menores de Miedo es el que alcanzó la media más elevada, tanto a nivel general (con una media de 5.845) como en las diferentes materias (Lengua Castellana -5.22-, Matemáticas -5.46-, Sociales -5.93-, Naturales -5.835- y Religión -6.93-), excepto en Inglés (donde los que reflejan Poco miedo tiene una media de 5.56 y los que reflejan Mucho 5.57) donde las medias son prácticamente idénticas. Si se considera la estadística inferencial (tabla 3.2.1.26.), se llega a la conclusión de que, el Miedo influye en el Rendimiento Matemáticas ($p=.022$), en Religión/ Ciudadanía ($p=.018$) y el Rendimiento Total ($p=.022$). Por el contrario, no influye en el Rendimiento en Inglés ($p=.143$), en Lengua Castellana ($p=.072$), en Sociales ($p=.173$) y en Naturales ($p=.059$).

Tabla 3.2.1.36. Rendimiento Medio y por Materias en función del Miedo Total en Pulido y Herrera (2016a) c

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
			Miedo				
Rendimiento Global	90	0	Muy Poco	5.5981	1.78107		
	281	0	Poco	6.1091	1.68795		
	172	1	Bastante	5.9200	1.76480	3.239	.022
	12	0	Mucho	5.0000	2.00756		
Rendimiento Lengua Castellana	90	0	Muy Poco	4.900	2.2237		
	281	0	Poco	5.559	1.9778		
	172	1	Bastante	5.434	2.0495	2.340	.072
	12	0	Mucho	4.583	2.1933		
Rendimiento	90	0	Muy Poco	5.200	2.2941		
	281	0	Poco	5.737	2.2698		

Matemáticas/ Griego	172	1	Bastante	5.416	2.1968	3.249	.022
	12	0	Mucho	3.917	1.8320		
	90	0	Muy Poco	5.856	2.3299		
Rendimiento Sociales	281	0	Poco	6.331	2.1862	1.713	.163
	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		
	281	0	Poco	5.982	2.1322		
	172	1	Bastante	5.815	2.1432	2.501	.059
Rendimiento Inglés	12	0	Mucho	4.250	2.0505		
	90	0	Muy Poco	5.256	2.2713		
	281	0	Poco	5.865	2.1170	1.816	.143
Rendimiento Religión/Ciudadanía y Filosofía	172	1	Bastante	5.717	2.2088		
	12	0	Mucho	5.500	2.2764		
	90	0	Muy Poco	6.689	2.0860		
	281	0	Poco	7.181	2.0717	3.394	.018
	172	1	Bastante	7.075	2.0346		
	12	0	Mucho	6.000	2.7961		

Como conclusiones (Pulido y Herrera, 2016a) se puede afirmar que existe interacción entre el miedo y el rendimiento total. Lo mismo ocurre en algunas materias, que aumentan en los niveles menores de miedo. Por ello, considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, situación que tanto se demanda a nuestro sistema educativo. Las tres características principales de la metodología encaminada a trabajar estas habilidades, son que sea participativa, creativa y además activa (Velásquez, 2014). Esto es algo más evidente aun durante las primeras etapas educativas. Así nos situamos ante una importante alternativa a la inteligencia racional en la búsqueda de mejoras de los resultados académicos (Pulido y Herrera, 2016d).

Para finalizar la revisión de la variable ansiedad, se concluye con un trabajo que la relaciona con el rendimiento académico, otra de las dimensiones principales consideradas en este trabajo. Para ello se hace referencia a la investigación de Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal y Rodríguez (2005), cuyo objetivo fue determinar si las variables psicológicas percepción de autoeficacia y ansiedad guardan relación con el rendimiento académico. De esta manera, se señala el hecho de que dentro de los contextos educativos existe interés permanente por comprender los factores cognitivos y emocionales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas. Los constructos

autoeficacia y ansiedad han sido uno de los principales focos de interés, contribuyendo, de forma clara a la mejora de las prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, los autores (Contreras et al., 2005) entienden que la ansiedad puede llegar a dificultar el desarrollo educativo, influyendo, de forma negativa en el rendimiento académico. Esta realidad, puede quedar explicada considerando el proceso cognitivo por el cual la ansiedad puede producir deterioro en el rendimiento académico. En este sentido, la dificultad puede provenir por la focalización del individuo en pensamientos autoevaluativos que suelen ser despreciativos con respecto a sus habilidades. Los estudiantes con mayores niveles de ansiedad se concentrarían más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico. Prestan más atención a sus dificultades emocionales que a los contenidos a aprender.

Para Contreras et al. (2005), la ansiedad moderada puede cumplir una función útil en cuanto que genera un estado de alerta que puede mejorar el rendimiento (Victor y Ropper, 2002). Por contra, altos niveles de ansiedad pueden conducir a errores ya sean psicomotores o intelectuales, debido al compromiso en los procesos de memoria, a la dificultad en la concentración y a la alteración del funcionamiento psicológico del sujeto. La ansiedad moderada facilitaría el aprendizaje, mientras que un nivel alto puede inhibirlo notablemente, en cuanto constituye un factor disruptivo de los procesos motivacionales y cognitivos que son los que intervienen directamente sobre las habilidades y destrezas necesarias para el aprendizaje. En este caso, la ansiedad perturbaría el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido (Rains, 2004). Por su parte, Contreras et al. (2005) afirman que un alto grado de ansiedad facilitaría el aprendizaje mecánico. Sin embargo, tiene un efecto inhibitorio sobre aprendizajes más complejos, que dependen más de habilidades de aprendizaje que de persistencia. La ansiedad podría facilitar el aprendizaje, en el momento en el que no amenaza la autoestima personal del sujeto (lo que vuelve a establecer relaciones con dimensiones que quedarían dentro de la Inteligencia Emocional). Por otro lado, las personas con una orientación hacia el aprendizaje (se plantean objetivos relacionados con la búsqueda de conocimiento y con la adquisición y perfeccionamiento de ciertas habilidades) manejan la ansiedad de una manera diferente de aquellos que están motivados por la búsqueda de juicios positivos o por el miedo al fracaso (ven los errores como fracasos y cualquier situación de incertidumbre es considerada como una amenaza, lo que refuerza los estados de ansiedad). El manejo de los estados de ansiedad, también forma parte de las habilidades que integran la Inteligencia Emocional.

Teniendo en cuenta todo lo comentado, los autores (Contreras et al., 2005) llevaron a cabo un estudio empleando para ello una muestra conformada por 120 adolescentes escolarizados, de estrato socioeconómico medio, con edades entre los 13 y los 16 años. Todos ellos se encontraban matriculados en un colegio privado de Bogotá.

Como instrumentos para la evaluación emplearon la Escala de Autoeficacia Generalizada (EAG) elaborada por Schwarzer y Jerusalem (1995) y el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI, Spielberger et al., 2008, en su última versión), cuyas características y propiedades psicométricas ya han sido analizadas, de manera detallada, anteriormente (Ortuño-Sierra et al., 2016). Por su parte, la EAG evalúa la creencia de autoeficacia del sujeto frente a determinadas situaciones de la vida. está integrada por 10 ítems, que se contestan a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos. La mencionada escala, ha sido traducida a más de 25 idiomas y empleada en múltiples trabajos, alcanzando una buena consistencia interna (alfa de Cronbach entre 0.79 y 0.93) y un alto grado de validez, evidenciando una alta correlación positiva con la autoestima, y una correlación negativa con ansiedad, depresión y síntomas físicos (Contreras et al., 2005).

El trabajo (Contreras et al., 2005) comenzaron informando a los estudiantes sobre los objetivos de la investigación, para posteriormente pasar a la aplicación de las pruebas, de manera colectiva en tres días consecutivos. La aplicación de los instrumentos tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Al mismo tiempo, se revisaron las planillas de notas, como medida del rendimiento académico, las cuales fueron transformadas en una escala de 0 a 100 puntos. Se establecieron tres niveles: insuficiente (0 – 74), bueno (75 – 89) y excelente (90 – 100) para el rendimiento global y para cada una de las cinco áreas evaluadas: artística, ciencias, idiomas, sociales y matemáticas. Los datos del porcentaje de la muestra que se encuentra en cada nivel de rendimiento (insuficiente, bueno y excelente) tanto para el rendimiento global como para el rendimiento específico en cada área examinada se presenta en la tabla 3.2.1.37.

Tabla 3.2.1.37. Porcentaje en cada nivel del rendimiento académico general y de cinco áreas académicas en Contreras et al. (2005) a

	Área					
	Global	Artística	Ciencias	Idiomas	Sociales	Matemáticas
Insuficiente	22.5	13.3	26.7	25	54.2	19.2
Bueno	74.2	80.8	73.3	68.3	38.3	71.7
Excelente	3.3	5.8	0.0	6.7	7.5	9.2

Con respecto a los resultados obtenidos en cada instrumento los autores (Contreras et al., 2005) establecieron tres niveles (bajo, medio y alto), con base en los percentiles de los puntajes estandarizados de los mismos. En los niveles de ansiedad, se evidencia que el nivel medio contiene el mayor porcentaje tanto en Ansiedad Estado como en Ansiedad Rasgo.

Por otro lado, los resultados (Contreras et al., 2005) permiten apreciar que el rendimiento académico se encuentra asociado de significativa con la autoeficacia, mientras que la ansiedad no (tabla 3.2.1.38).

Tabla 3.2.1.38. Asociación del rendimiento académico con la autoeficacia y la ansiedad en Contreras et al. (2005) b

	Rendimiento Global	Ansiedad Rasgo	Ansiedad Estado	Autoeficacia Generalizada
Rendimiento Global		-.117 (.102)	-.124 (.088)	.271 (.001)
Ansiedad Rasgo	-.117 (.102)		.530 (.000)	-.239 (.004)
Ansiedad Estado	-.124 (.088)	.530 (.000)		-.369 (.000)
Auto-eficacia	.271 (.001)	-.239 (.004)	-.369 (.000)	

Una vez observada la asociación entre variables, Contreras et al. (2005) concluyen con la estimación de los modelos de predicción para rendimiento académico con base en los niveles de autoeficacia y ansiedad. Los resultados indican que un modelo conformado por autoeficacia y ansiedad sólo explicaría el 7% (tabla 3.2.1.39.). Posteriormente, los autores estimaron un modelo para cada área con base en las mismas variables predictivas: autoeficacia, ansiedad rasgo y ansiedad estado. En la tabla 3.2.1.39.se presentan los resultados de cada variable que componía el modelo, así como la interacción entre ellas. Al revisar las variables de forma individual los autores (Contreras et al., 2005) encontraron que la ansiedad estado sólo resultó significativa para predecir el rendimiento académico en sociales, área en la que el alumnado estaba teniendo un rendimiento académico más bajo. De esta forma, infieren que la ansiedad estado sólo se pone de manifiesto en el rendimiento académico cuando hay experiencias previas que indican una pobre ejecución. En cuanto a la ansiedad rasgo, encontraron que era significativa para predecir el rendimiento académico en las áreas de ciencias y matemáticas. Estas áreas, tradicionalmente, se han asociado con

mayor dificultad y exigencia.

Tabla 3.2.1.39. ANOVA de modelos de predicción para el rendimiento con base en la autoeficacia y la ansiedad en Contreras et al. (2005) c

Fuente de Varianza	Rendimiento		Área	Área	Área	Áreas
	Global	Área Artística	Ciencias	Idiomas	Sociales	Matemáticas
Modelo						
corregido	.066	.121	.055	.054	.000	.000
Intersección	.000	.000	.000	.000	.000	.000
AE	.574	.316	.618	.164	.022	.446
AR	.164	.905	.055	.701	.509	.032
EAG	.086	.026	.534	.240	.040	.093
AE * AR	.243	.877	.195	.142	.082	.002
AE * EAG	.140	.550	.059	.558	.017	.554
AR * EAG	.472	.537	.425	.239	.328	.057
AE * AR *						
EAG	.104	.621	.239	.247	.030	.573

En cuanto a la interacción entre estas variables, resultaron significativas las de ansiedad rasgo-estado para las áreas sociales y matemáticas, la ansiedad estado-autoeficacia para predecir el rendimiento en ciencias y sociales y la ansiedad rasgo-autoeficacia para predecir el rendimiento en matemáticas. Siendo la interacción entre las tres variables examinadas sólo es significativa para predecir el rendimiento en sociales. Los resultados presentados en la última tabla se pueden analizar desde la perspectiva de las distintas áreas. En cada caso (exceptuando idiomas) es posible predecir de forma significativa el rendimiento académico, ya sea con alguna de las tres variables examinadas o con alguna interacción entre ellas. Estos resultados reafirman la idea de que el comportamiento está sujeto al ambiente en el que tienen lugar (Contreras et al., 2005).

Como conclusión, estos autores (Contreras et al., 2005) encontraron que las puntuaciones de ansiedad están principalmente agrupadas en el nivel medio, siendo inferior en los extremos bajos y altos. En esta investigación se pudo evidenciar que existe una relación inversa entre la autoeficacia y la ansiedad rasgo y estado (la autoeficacia también hace referencia a habilidades que pueden incluirse dentro de la Inteligencia Emocional), lo cual indica que podrían indicar un efecto indirecto en el rendimiento académico debido a su relación con la autoeficacia. La relación entre ansiedad y rendimiento académico podría

darse de forma indirecta a través de la autoeficacia. Se trata, por tanto, de una relación compleja, *"donde las personas que tienen una percepción de baja autoeficacia generan mayores niveles de ansiedad y esta interacción entre baja autoeficacia y alta ansiedad se relacionaría directamente con un bajo rendimiento académico"*, (Contreras et al., 2005, p. 191). Del mismo modo, las personas que presentan una alta autoeficacia muestran bajos niveles de ansiedad. Esta interacción se asociaría, de forma directa, con un alto rendimiento académico. Esta interacción entre autoeficacia y ansiedad sería mejor aplicarla de forma diferencial a distintas áreas de rendimiento, algo que coincide con lo propuesto por Gairín (1990), en cuanto el rendimiento académico, que involucra también la dificultad propia de la tarea. De ahí la diferencia en esta interacción, dependiendo de las áreas.

Finalmente, Contreras et al. (2005) concluyen con otro aspecto que resulta interesante. Se trata de la confirmación del papel contextual de la ansiedad estado y del papel relativamente consistente de la ansiedad rasgo. Tal como se indicó, la ansiedad estado sólo se pone de manifiesto como buen predictor del rendimiento académico cuando hay experiencias previas que indican una pobre ejecución. Sin embargo, la ansiedad rasgo se asoció con las áreas en las que tradicionalmente existe mayor grado de complejidad, pero que no presenta elevados porcentajes de insuficiencia en el rendimiento académico. Así los niveles de ansiedad relacionados con estas áreas podrían ser más por características individuales que por aspectos relacionados con la ejecución en sí misma. De esta manera, la ansiedad leve o moderada (estado), podría llegar a favorecer el rendimiento académico (Victor y Ropper, 2002).

3.2.2. Felicidad

En el apartado relacionado con la variable felicidad (entendida como estado emocional de bienestar psicológico) también se comienza con la revisión de los instrumentos que se pueden emplear para la evaluación de la variable mencionada. En este sentido, se comienza considerando el trabajo de Véliz (2012). El objetivo de este trabajo fue analizar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, adaptada por van Dierendonck (2004). Para ello, el autor (Véliz, 2012) aplicó la escala a una muestra de 691 universitarios, concluyéndose que el modelo tiene un ajuste adecuado, lo que permitiría su uso en la población universitaria.

Como parte de la revisión, se destaca el concepto de bienestar psicológico, centrado en el interés en el desarrollo personal, las experiencias positivas, el bienestar subjetivo o nivel

de felicidad y el funcionamiento óptimo de las personas, las comunidades y la sociedad (Snyder y López, 2005). Este bienestar subjetivo muestra que los atributos de las personas con mayor felicidad se relacionan principalmente con tener una vida placentera y con un significado positivo. Este estado emocional tiene efectos beneficiosos sobre el sujeto (Véliz, 2012) quedando asociados a criterios positivos de salud mental (estados emocionales de carácter negativo). Los sujetos con un adecuado bienestar psicológico tienen una visión positiva y segura del entorno, lo que conduce a la alta autoestima y aceptación de uno mismo (elementos que forman parte de la Inteligencia Emocional) y las relaciones positivas con los demás (Habilidades Sociales).

Dentro del bienestar subjetivo aparecen dos componentes claramente diferenciados: los aspectos cognitivos, por un lado, y los aspectos emocionales, representados por la balanza de afectos o percepción personal de la felicidad o tristeza. Esta última estaría relacionada con la satisfacción con la vida y haría referencia a la experiencia subjetiva de felicidad, fruto de un balance global entre las situaciones de placer y displacer. De esta manera, los sujetos que tienen mayores niveles de bienestar emocional llegan a un mayor desarrollo social económico (Bilbao, 2008). Del mismo modo, personas con menores niveles de felicidad se relacionarían con mayor número de problemas de salud mental, integración social, bajo autoconcepto y niveles de autoeficacia deficitarios (Véliz, 2012).

Todo esto ha suscitado un gran interés, centrado en la construcción de medidas de análisis de la felicidad. Esta es la preocupación del presente estudio (Véliz, 2012) que intenta verificar las características psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (a través de la adaptación de van Dierendonck, 2004). Este instrumento plantea una estructura de seis factores propios del bienestar, obtenidos mediante análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Las dimensiones son "auto-aceptación" (el hecho que las personas se sientan bien consigo mismas, teniendo actitudes positivas hacia uno mismo), "relaciones positivas" (mantener relaciones sociales estables y tener amigos de confianza y una afectividad madura), "dominio del entorno" (habilidad personal para elegir o crear entornos favorables y mayor sensación de control sobre el contexto que les rodea), "autonomía" (capacidad de la persona para sostener su propia individualidad para resistir mejor la presión social), "propósito en la vida" (marcarse metas claras y ser capaz de definir sus objetivos) y "crecimiento personal" (capacidad del individuo para generar las condiciones para desarrollar sus potencialidades y crecer como persona).

Este interés en instrumentos de medida lleva a Véliz (2012) al análisis psicométrico de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (adaptada por van Dierendonck, 2004). La

muestra de investigación estuvo formada por 691 estudiantes universitarios de ambos género de la ciudad de Temuco, Chile. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 17 y los 30 años (media de 21.4 años y desviación típica de 2.6 años). Un 62.1% eran mujeres y un 37.9% hombres.

Como instrumento se empleó (Véliz, 2012) la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (adaptada por van Dierendonck, 2004 y traducida al español por Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle y van Dierendonck, 2006). En la versión empleada por el autor en revisión (Véliz, 2012) se conservaron las seis sub-escalas originales del test: Autoaceptación (6 ítems), Relaciones Positivas (6 ítems), Autonomía (8 ítems), Dominio del entorno (6 ítems) Propósito en la vida (7 ítems) y Crecimiento Personal (6 ítems). El total de ítems (estudio descriptivo en la tabla 3.2.2.1.) de fue de 39 que se responden a través de una escala tipo Likert (de 1 a 6, donde 1 es Totalmente en Desacuerdo y 6 Totalmente de Acuerdo). La consistencia interna (medida con Alfa de Cronbach) de la versión inicial (Díaz et al., 2006) fue la siguiente: Autoaceptación .83, Relaciones positivas .81, Autonomía .73, Dominio del entorno .71, Propósito en la vida .83 y Crecimiento personal .68. Para comprobar la validez factorial se usó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), usando el método de máxima verosimilitud para la extracción (el método de rotación fue Normalización Oblimin con Kaiser). Para ello, el autor empleó el programa AMOS 5.0.

Se inició el proceso contactando con las autoridades académicas de varias universidades, presentando la solicitud para realizar el estudio. Después de obtener la autorización, se acudió a cada aula universitaria y se procedió a explicar el objetivo general del estudio, solicitando que cada alumno respondiera voluntariamente el cuadernillo con la versión final, respondiéndose las dudas de los estudiantes respecto a los ítems, el significado de algunos conceptos y las instrucciones de respuesta. La duración promedio de la aplicación fue de 30 minutos. Los datos obtenidos fueron codificados y guardados en una nueva planilla Excel, exportados posteriormente a la plataforma SPSS (SPSS 20, 2011) como indica Véliz (2012).

Tabla 3.2.2.1. Descriptivos de la Escala de Bienestar Psicológico para verificar su distribución en la muestra en Véliz 2012 a

<i>Descriptivos Escala de Bienestar Psicológico</i>			
	Máx	Media	Desv. típ.
1 Estoy contento con cómo me han resultado las cosas	6	4.50	1.28
2 A menudo me siento solo/a porque tengo pocos amigos íntimos	6	4.50	1.64
3 Expreso mis opiniones, aunque sean opuestas a la mayoría	6	4.50	1.43
4 Me preocupa cómo se evalúan las elecciones que he hecho	6	4.30	1.60

5	Es difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga	6	4.56	1.56
6	Disfruto haciendo planes y trabajar para hacerlos realidad	6	5.17	1.15
7	En general, me siento seguro/a conmigo mismo/a	6	4.95	1.15
8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	6	4.71	1.56
9	Tiendo a preocuparme sobre lo que otros piensan de mí	6	4.30	1.56
10	Me juzgo por lo que yo creo que es importante	6	4.67	1.38
11	He construido un hogar y modo de vida a mi gusto	6	4.45	1.34
12	Soy activo al realizar los proyectos que me propongo	6	4.99	1.02
13	Hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría	6	3.39	1.72
14	Siento que mis amistades me aportan muchas cosas	6	4.92	1.24
15	Tiendo a estar influenciado por gente con fuertes convicciones	6	4.31	1.51
16	Siento que soy responsable de la situación en la que vivo	6	5.12	1.12
17	Me siento bien con lo hecho en el pasado y con lo que espero hacer en el futuro	6	4.73	1.23
18	Mis objetivos en la vida han sido satisfactorios	6	4.88	1.20
19	Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad	6	4.88	1.12
20	La mayor parte de las personas tienen más amigos que yo	6	4.01	1.74
21	Tengo confianza en mis opiniones por sobre las del consenso general	6	4.77	1.19
22	Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen	6	4.19	1.55
23	Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida	6	5.17	1.14
24	Siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo/a	6	5.42	0.93
25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	6	4.69	1.52
26	No he experimentado muchas relaciones cercanas de confianza	6	4.63	1.55
27	Me es difícil expresar mis opiniones en asuntos polémicos	6	4.31	1.52
28	Soy bueno/a manejando las responsabilidades de mi vida	6	4.79	1.22
29	No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida	6	5.02	1.48
30	Hace tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras en mi vida	6	4.99	1.36
31	Me siento orgulloso/a de quién soy y la vida que llevo	6	5.03	1.20
32	Puedo confiar en mis amigos, y ellos en mí	6	5.21	1.20
33	Cambio mis decisiones si mis amigos o familia están en desacuerdo	6	4.22	1.53
34	Mi vida está bien como está, no cambiaría nada	6	3.81	1.60
35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	6	5.12	1.11
36	Realmente con los años no he mejorado mucho como persona	6	4.36	1.70
37	Con el tiempo me he desarrollado mucho como persona	6	5.17	1.06
38	La vida ha sido un proceso de estudio, cambio y crecimiento	6	5.36	0.95
39	Si me sintiera infeliz con mi vida trataría de cambiarla	6	5.07	1.29

Tabla 3.2.2.2. Consistencia interna de la Escala de Bienestar Psicológico en Véliz 2012 b

Sub-escalas	Alfa de Cronbach
Autoaceptación	.79
Relaciones positivas	.75
Autonomía	.67
Dominio del entorno	.62
Propósito en la vida	.54
Crecimiento personal	.78

Los resultados obtenidos (Véliz, 2012) para la consistencia interna de cada una de las sub-escalas, se calculó a través del coeficiente alfa de Cronbach (tabla 3.2.2.2.). Como se puede observar, la consistencia interna de las sub-escalas es menor que en la muestra original, excepto en la sub-escala crecimiento personal, donde es mayor. Para comprobar la

dimensionalidad, procedió a realizar dos análisis sucesivos. El primero de ellos fue la verificación preliminar de la dimensionalidad de la escala a través de un Análisis Factorial Exploratorio (método de extracción máxima verosimilitud). Tras este análisis fueron excluidos los ítems 10 y 34 por presentar una baja relación con sus sub-escalas y afectar su fiabilidad, realizándose los análisis con 37 ítems de la escala. Para evaluar la pertinencia del análisis factorial se estimó el estadístico de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. La primera prueba (KMO) entregó un valor de .927, lo que se complementa con la prueba de esfericidad de Bartlett (su valor fue de $X^2_{(666)} = 8192.896 - p < .001$). El análisis factorial muestra una varianza explicada de 48%, mientras que para la solución rotada se obtuvo una varianza explicada del 38% (tabla 3.2.2.3.). Dado que el porcentaje de varianza explicada es bajo, se necesitó realizar un análisis factorial confirmatorio para verificar la adecuación del modelo.

Tabla 3.2.2.3. Porcentajes de varianza en el análisis factorial en Véliz 2012 c

Componente	Valor propio inicial	% de varianza	% acumulado
1	9.60	25.96	25.96
2	2.40	6.48	32.43
3	1.84	4.98	37.41
4	1.48	4.00	41.41
5	1.31	3.54	44.96
6	1.17	3.16	48.12

En la matriz factorial rotada, Véliz (2012) presenta únicamente los pesos superiores a .30. En este sentido, los ítems que compusieron cada factor no se correspondieron a los postulados originalmente para cada sub-escala. De esta manera, aparecieron nuevas configuraciones de ítems por factor. Por esto, se requiere profundizar en el análisis de la estructura factorial propuesta a través de un análisis factorial confirmatorio.

Tabla 3.2.2.4. Porcentajes de varianza en el análisis factorial en la solución rotada en Véliz 2012 d

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
1 Estoy contento con cómo han resultado las cosas en mi vida	.717			-.345		.325
2 A menudo me siento solo/a porque tengo pocos amigos íntimos	.306	.392	.345	-.595		
3 Expreso mis opiniones, aunque sean opuestas a la mayoría					.621	
4 Me preocupa cómo se evalúan las elecciones que he hecho		.596				
5 Es difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga	.381	.495	.498	-.391	.314	
6 Disfruto haciendo planes y trabajar para hacerlos realidad	.400		.376		.404	.446
7 En general, me siento seguro/a conmigo mismo/a	.607		.392	-.369	.568	.465
8 No tengo muchas personas que quieran escucharme				-.612		

9 Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí		.558				
11 He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto	.506				.424	
12 Soy una persona activa al realizar los proyectos que me propongo	.528	.352		.418	.473	
13 Si pudiera hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría	.451	.444	.341	-.320	.326	
14 Siento que mis amistades me aportan muchas cosas				-.525		
15 Tiendo a estar influenciado por gente con fuertes convicciones	.450				.318	
16 Siento que soy responsable de la situación en la que vivo						
17 Me siento bien con lo hecho en el pasado y con lo que espero hacer en el futuro	.752				.313	.333
18 Mis objetivos en la vida han sido más satisfactorios que frustrantes	.657	.350			.309	.361
19 Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad	.567	.333	-.323		.616	.383
20 La mayor parte de las personas tienen más amigos que yo	.313	.338		-.586		
21 Tengo confianza en mis opiniones por sobre las del consenso general		.317			.545	
22 Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen	.348	.435	.418	-.383		
23 Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida	.515		.550		.390	.430
24 En general, siento que sigo aprendiendo más sobre			.315		.380	.398
25 Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	.536	.408	.580	-.313		
26 No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza		.330	.363	-.563		
27 Me es difícil expresar mis opiniones en asuntos polémicos		.409	.317	-.327	.373	
28 Soy bueno/a manejando las responsabilidades de mi vida	.388	.303	.406		.430	.498
29 No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida	.302		.810		.313	.353
30 Hace tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras en mi vida			.523			
31 Me siento orgulloso/a de quién soy y la vida que llevo	.667		.512		.425	.461
32 Puedo confiar en mis amigos, y ellos en mí	.378			-.481		.349
33 Cambio mis decisiones si mis amigos o familia están en desacuerdo		.530	.338			
34 Pienso que es importante tener nuevas experiencias.	.332					
35 Realmente con los años no he mejorado mucho como persona			.326	.334		
36 Con el tiempo me he desarrollado mucho como persona	.428					.678
37 La vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento	.448			.377	.349	.703
38 Si me sintiera infeliz con mi vida trataría de cambiarla				.414		

Véliz (2012) confirma los indicadores de ajuste del modelo hexadimensional. Este modelo presentaría un nivel de ajuste razonable para su utilización. Se observó que los pesos factoriales oscilaban entre .26 y .72, siendo la mayoría de los pesos de tamaño moderado. La

tabla de pesos factoriales muestra que los pesos de los ítems de los factores 1, 2, 3 y 6 oscilan entre .40 y .72. Sin embargo, en los factores 4 y 5 existen ítems con carga factorial más baja. En el primer factor señalado los ítems 16 y 39 presentan pesos de .26 y .31 respectivamente y en el segundo factor señalado los ítems 35 y 36 que presentan un peso factorial discreto. En la tabla 3.2.2.5. los factores presentan correlaciones positivas entre sí. Las magnitudes son adecuadas, lo que indica que todas las dimensiones están estrechamente relacionadas entre sí.

Tabla 3.2.2.5. Pesos factoriales de cada ítem en su factor correspondiente en Véliz 2012 e

Ítem	Auto- aceptación	Relaciones Positivas	Autonomía	Dominio del Entorno	Crecimiento	Propósito
BS_1	0.61					
BS_7	0.72					
BS_13	0.49					
BS_19	0.65					
BS_25	0.62					
BS_31	0.72					
BS_2		0.66				
BS_8		0.60				
BS_14		0.45				
BS_20		0.65				
BS_26		0.60				
BS_32		0.46				
BS_3			0.40			
BS_4			0.52			
BS_9			0.54			
BS_15			0.44			
BS_21			0.50			
BS_27			0.53			
BS_33			0.51			
BS_5				0.58		
BS_11				0.50		
BS_16				0.26		
BS_22				0.52		
BS_28				0.56		
BS_39				0.31		
BS_24					0.48	
BS_30					0.43	
BS_35					0.35	
BS_36					0.31	
BS_37					0.66	
BS_38					0.72	
BS_6						0.54
BS_12						0.63
BS_17						0.65
BS_18						0.65
BS_23						0.65
BS_29						0.56

Tabla 3.2.2.6. Correlación entre los factores de la Escala de Bienestar Psicológico en Véliz 2012 f

Factores	1	2	3	4	5	6
1. Autoaceptación	1.00					
2. Relaciones Positivas	0.69	1.00				
3. Autonomía	0.62	0.55	1.00			
4. Dominio del Entorno	0.93	0.72	0.78	1.00		
5. Propósito en la Vida	0.80	0.53	0.48	0.90	1.00	
6. Crecimiento Personal	0.97	0.57	0.55	0.93	0.84	1.00

Por último, Véliz (2012) presenta los coeficientes de ajuste del modelo (tabla 3.2.2.7.). Para ello presentó un modelo evaluado a través del estadístico χ^2 mediante la razón entre χ^2 y el número de grados de libertad (χ^2/gl). Su valor debe ser menor de 3 para indicar un ajuste adecuado, especialmente si CFI y NNFI son iguales o superiores a .95, RMSEA tiene un valor menor a .06 y SRMR tiene un valor inferior a .05. De esta forma, la bondad de ajuste encontrada fue adecuada, pues posee un valor de RMSEA de .068 (considerado dentro del rango aceptable), un valor CFI igual a .95 y un valor de NNFI levemente inferior a lo considerado aceptable (.95) y un SRMR con un valor de .060 en el límite de lo considerado para un buen ajuste. Por todo ello, se puede concluir con la idea de que el modelo tiene un ajuste adecuado.

Tabla 3.2.2.7. Índices de ajustes del modelo de Bienestar Psicológico en Véliz 2012 g

$\chi^2(df)$	RMSEA (90%, lo-hi)	CFI	NNFI	SRMR
2569,15 (614)	0.068 (0.065-0.071)	0.95	0.94	0.060

Véliz (2012) concluye indicando que a través de este trabajo se han podido conocer, de forma detallada, las características del instrumento. A partir de este punto, es posible proyectar diferentes líneas de investigación e intervención, desde aquellas relacionadas con contar con herramientas para asegurar el desarrollo de perfiles psicológicos, aquellas que pretenden incidir en la adaptación y éxito académico de las personas, hasta las que permitan sugerir estrategias para favorecer y fortalecer el bienestar a nivel estudiantil, del profesorado o de las organizaciones que trabajan estas temáticas. La puesta en marcha de este tipo de programas permiten reducir el diagnóstico de los problemas de salud mental, reduciendo al mismo tiempo la terapéutica de los mismos. De ahí la importancia de contar con escalas adaptadas y estandarizadas que hagan posible visualizar al bienestar psicológico, como parte de un engranaje global frente al cual se puede intervenir institucionalmente.

El instrumento para la evaluación de la felicidad, descrito en el trabajo de Véliz (2012) constituye un importante recurso a tener en cuenta en la medida de la misma. Sin embargo, resulta también fundamental contar con otros instrumentos que permitan la evaluación de esta variable en una muestra no adulta. Esta realidad es imprescindible, especialmente si se considera que una parte significativa del trabajo que se pretende realizar se centra en una muestra no universitaria. Por ello, se considera el trabajo de Toribio-Pérez, González-Arratia, Valdez-Medina, González-Escobar y Van Barneveld (2012) cuyo objetivo fue obtener indicadores de validez de la Escala de Felicidad de Alarcón (2006), un instrumento diseñado para adolescentes, lo que constituye parte de la muestra que se pretende considerar en esta investigación. Para contemplar el análisis de las características psicométricas los autores contaron con una muestra de 405 estudiantes de 12 a 19 años.

La felicidad, de acuerdo con Rodríguez (2010), es un estado emocional, generado por la interacción de diferentes condiciones que actúan sobre el individuo provocando respuestas positivas. Entre estas condiciones se pueden mencionar algunas de tipo biológico (dentro de las cuales incluye el género), psicológicas (autoestima, afectos y otros elementos emocionales) y socioculturales (elementos relacionados con el proceso de socialización, lo cual guarda relación con elementos como la cultura). Todas estas condiciones son parte de las variables que son relevantes para el estudio que se pretende realizar. Ante esta gran diversidad de condicionantes, se pretende encontrar causas universales que regulen la felicidad, para lo que resulta indispensable el desarrollo de diferentes escalas para medirla (Fredrickson, 2009).

Toribio-Pérez et al. (2012) consideran que la medición de felicidad en psicología, ha sido mayormente orientada a la identificación de trastornos mentales psicopatológicos tales como ansiedad, depresión y neurosis entre otros (lo cual relaciona la medida de la felicidad y esta variable directamente con los estados emocionales negativos que llegan a convertirse en trastornos como los mencionados). Sin embargo, también destacan la medición del bienestar como funcionamiento óptimo de los individuos (Seligman, 2011). Sin embargo, la medición de la felicidad es un elemento complejo, dado que las escalas que se han elaborado utilizan constructos como satisfacción con la vida o bienestar subjetivo, para poder medirla. Con el objetivo de medir la felicidad, en algunas investigaciones (Salgado, 2009) se ha utilizado la Escala de Satisfacción con la Vida. Lo mismo que ocurre con el bienestar subjetivo (Gómez, Villegas, Barrera y Cruz, 2007), así como para encontrar su relación con otras variables como la autoestima, el ajuste escolar y el optimismo (Marrero y Carballeira, 2010). Estos

elementos vuelven a aproximarse a componentes descritos dentro de la variable Inteligencia Emocional.

Se especifica (Toribio-Pérez et al., 2012) además la separación existente, a nivel teórico, entre felicidad y bienestar subjetivo. Ambos conceptos se utilizan como sinónimos para facilitar el análisis científico. Sin embargo, Alarcón (2006) considera que el término felicidad explica por sí mismo un estado afectivo. Es por ello por lo que una escala de felicidad debe contener dimensiones que ayuden a reportar niveles de satisfacción con la vida (lo cual se relaciona con la definición ofrecida para el concepto felicidad, entendida como un sentimiento de satisfacción que vivencia una persona y sólo ella en su vida interior). De esta manera, la felicidad sería un estado emocional (duradero) lo que lo convierte en un elemento que se puede predecir.

Otra de las variables que se han considerado en el estudio de la felicidad (Toribio-Pérez et al., 2012) es el género (considerada como variable sociodemográfica en el trabajo que se pretende realizar). En este sentido, se ha reportado que las mujeres son más proclives a tener mayor felicidad que los hombres (Seligman, 2011). A pesar de ello, algunos autores (Gómez et al., 2007 y Seligman, 2011) están de acuerdo en que, a pesar de que el género es relevante, no es suficiente para explicar las diferencias en los niveles de felicidad encontradas en función del género. Por ello resulta fundamental buscar la manera de justificar, de forma detallada, dichas diferencias en los niveles de felicidad. Del mismo modo, son escasas las investigaciones que evalúan estos niveles en adolescentes. Por ello, el objetivo de la investigación analizada (Toribio-Pérez et al., 2012) fue el de obtener los indicadores de validez y confiabilidad de la Escala de Felicidad de Alarcón (2006). Esto permitiría obtener beneficios metodológicos, teóricos y prácticos que para ampliar el panorama acerca de la felicidad, así como contar con una escala válida para posteriores investigaciones. Al mismo tiempo, se intentó profundizar en el conocimiento de las diferencias en el nivel de felicidad entre hombres y mujeres.

Para ello, Toribio-Pérez et al. (2012) tomaron una muestra no probabilística de tipo intencional, compuesta por un total de 405 adolescentes. De ellos 200 fueron chicas (49.38%) y 205 varones (50.61), procedentes de dos municipios del Estado de México: Luvianos y Tejupilco. El rango de edad iba de los 12 a 19 años ($M=15.82$, $DT=1.18$), teniendo todos ellos un nivel socioeconómico medio.

Como instrumento para la evaluación de la felicidad se usó la Escala de Felicidad de Lima (Alarcón, 2006). Este instrumento está integrado por 27 ítems que se contestan a través de una escala de tipo Likert de cinco alternativas (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de

acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo), donde el extremo positivo tiene un valor de cinco puntos y el extremo negativo un punto. La distribución de los ítems fue aleatoria. Los niveles encontrados se clasifican en cinco niveles de felicidad, que van desde (27-87) muy baja felicidad, pasando por (88-95) baja, (96-110), media (111-118) y alta hasta (119-135) muy alta felicidad. Si se considera su versión inicial (Alarcón, 2006) se reportan cuatro dimensiones o factores de la felicidad. El primero, "Sentido positivo de la vida" contiene ítems que indican profunda depresión, fracaso, intranquilidad, pesimismo y vacío existencial. Las respuestas de rechazo, indican grados de felicidad, que reflejan actitudes y experiencias positivas hacia la vida. En este sentido la felicidad significa tener sentimientos positivos hacia sí mismo y hacia la vida. Son 11 los ítems que componen este primer factor, que explican el 32.82% de la varianza total. Sus cargas factoriales fueron elevadas lo mismo que su fiabilidad ($\alpha = .88$). El segundo factor "Satisfacción con la vida" contiene ítems que expresan satisfacción por lo que se ha alcanzado, quedando la persona muy cerca de alcanzar el ideal de su vida. Fueron seis los ítems que lo configuran, que explicarían el 11.22 % de la varianza total. Su fiabilidad fue también alta ($\alpha = .79$). El tercer factor, "Realización personal" contiene reactivos que expresan lo que se podría llamar felicidad plena, entendida como estados emocionales sostenidos y no temporales. Estos ítems señalarían tranquilidad emocional y placidez, condiciones para conseguir el estado de felicidad completa. Esta categoría está compuesta por seis ítems, que explican el 10.7% de la varianza total. Su consistencia interna ($\alpha = .76$) tuvo niveles similares al anterior factor. El último factor (4) es "Alegría de vivir", cuyos ítems señalan lo maravilloso que es vivir, refieren experiencias positivas de la vida y a sentirse generalmente bien. Está integrada por cuatro ítems, explicando el 10.7 % de la varianza total. Su fiabilidad fue adecuada ($\alpha = .72$). La escala comprende correlaciones ítem-escala, encontrándose coeficientes r altamente significativas en todos los ítems ($r = .511$; $p < .001$; $\alpha \text{ total} = .916$).

Antes de su aplicación en la muestra seleccionada (Toribio-Pérez et al., 2012), se procedió a la revisión de la escala, para asegurar la comprensión de todos los ítems. En dicha revisión se obtuvo un acuerdo del 98% con respecto a que el instrumento es comprensible para la muestra seleccionada. Posteriormente, la escala fue administrada de manera colectiva. El tiempo de aplicación fue de aproximadamente 45 minutos, llevándose a cabo en las aulas de clase. Todos los estudiantes participaron de forma voluntaria, anónima y confidencial. Además de los cuestionarios, cada uno reportó datos de edad, género y promedio académico.

Los resultados (Toribio-Pérez et al., 2012) comienzan con el análisis descriptivo, para proseguir con el de correlación y el análisis factorial exploratorio. Esto permitió obtener indicadores de validez, así como el cálculo de la confiabilidad (alpha de Cronbach). Para este análisis se empleó el programa SPSS (SPSS 20, 2011), codificando las respuestas de los ítems. Las puntuaciones altas indicarían reacciones positivas hacia la felicidad, mientras que los más bajos indicarían un nivel bajo de este estado emocional.

Los primeros resultados reportados por Toribio-Pérez et al. (2012) se refieren a las frecuencias de cada reactivo, así como su media y desviación estándar. En la tabla 3.2.2.8.se observa que los reactivos 12 y 19 resultaron ser altos. Por su parte el ítem 27 puntuó bajo, mientras que el resto de los ítems se aprecia que la media se encuentra por arriba de la media teórica.

Tabla 3.2.2.8. Análisis descriptivo de los reactivos de la Escala de Felicidad en Toribio-Pérez et al. (2012) a

Reactivo	Mínimo	Máximo	Media	DE
1. En la mayoría de las cosas mi vida está cerca de mi ideal	1	5	3.9	.8
2. Siento que mi vida está vacía	1	5	4.1	.9
3. Las condiciones de mi vida son excelentes	1	5	3.7	.9
4. Estoy satisfecho con mi vida	1	5	4.2	.8
5. La vida ha sido buena conmigo	1	5	3.8	1.0
6. Me siento satisfecho con lo que soy	1	5	4.2	.8
7. Pienso que nunca seré feliz	1	5	4.2	1.0
8. Hasta ahora he conseguido las cosas que para mí son importantes	1	5	3.8	.9
9. Si volviese a nacer no cambiaría casi nada en mi vida	1	5	3.5	1.3
10. Me siento satisfecho porque estoy donde tengo que estar	1	5	4.1	.9
11. La mayoría del tiempo me siento feliz	1	5	4.1	.9
12. Es maravilloso vivir	1	5	4.6	.7
13. Por lo general me siento bien	1	5	4.2	.8
14. Me siento inútil	1	5	4.2	1.0
15. Soy una persona optimista	1	5	3.6	1.0
16. He experimentado la alegría de vivir	1	5	4.2	.8
17. La vida ha sido injusta conmigo	1	5	3.7	1.1
18. Tengo problemas tan hondos que me quitan la tranquilidad	1	5	3.5	1.2
19. Me siento un fracasado	1	5	4.4	.8
20. La felicidad es para algunas personas, no para mí	1	5	4.2	1.0

21. Estoy satisfecho con lo que hasta ahora he alcanzado	1	5	4.1	.9
22. Me siento triste por lo que soy	1	5	4.2	1.0
23. Para mí la vida es una cadena de sufrimientos	1	5	4.1	1.1
24. Me considero una persona realizada	1	5	3.7	.9
25. Mi vida transcurre plácidamente	1	5	3.6	1.0
26. Todavía no he encontrado sentido a mi existencia	1	5	3.7	1.0
27. Creo que no me hace falta nada	1	5	3.3	1.1

Posteriormente se procedió a obtener indicadores de validez. Para ello, Toribio-Pérez et al. (2012) realizaron un análisis factorial exploratorio, con la intención de observar la estructura subyacente de la Escala de Felicidad. Previo al cálculo de la prueba de Kaiser-Meyer (.933, $p=.001$), los resultados fueron satisfactorios. El análisis factorial se llevó a cabo seleccionando el método de componentes principales, así como rotación ortogonal de tipo Varimax. El resultado, de la misma manera que en el instrumento original (Alarcón, 2006), fue de cuatro factores, que explican el 50.32% de la varianza total. Los factores encontrados por los autores (Toribio-Pérez et al., 2012) son sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida, realización personal y alegría de vivir. Se obtuvo un α de .917, lo que indica una alta consistencia interna. Se obtuvieron las cuatro dimensiones de la escala original con los mismos reactivos (sólo fue eliminado el reactivo número 8). Estos quedan recogidos en la tabla 3.2.2.9.

Tabla 3.2.2.9. Estructura factorial de la Escala de Felicidad en Toribio-Pérez et al. (2012) b

Ítems	F1	F2	F3	F4
23. Para mí, la vida es una cadena de sufrimientos	.77			
20. La felicidad es para algunas personas, no para mí	.75			
19. Me siento un fracasado	.73			
22. Me siento triste por lo que soy	.69			
18. Tengo problemas tan hondos que me quitan la felicidad	.67			
7. Pienso que nunca seré feliz	.64			
26. Todavía no he encontrado sentido a mi existencia	.6			
17. La vida ha sido injusta conmigo	.55			
2. Siento que mi vida está vacía	.53			
14. Me siento inútil	.46			
1. En la mayoría de las cosas mi vida está cerca de mi ideal		.71		
3. Las condiciones de mi vida son excelentes		.65		
5. La vida ha sido buena conmigo		.59		

4. Estoy satisfecho con mi vida				.59	
6. Me siento satisfecho con lo que soy				.52	
10. Me siento satisfecho porque estoy donde tengo que estar				.47	
25. Mi vida transcurre plácidamente					.72
27. Creo que no me hace falta nada					.65
24. Me considero una persona realizada					.55
21. Estoy satisfecho con lo que hasta ahora he alcanzado					.44
9. Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada en mi vida					.402
13. Por lo general me siento bien					.43
15. Soy una persona optimista					.66
16. He experimentado la alegría de vivir					.64
12. Es maravilloso vivir					.57
11. La mayoría del tiempo me siento feliz					.46
Varianza por factor	18.123	11.229	10.702	10.27	
Varianza total					50.324
Alfa de Cronbach por factor	.913	.913	.915	.914	
Alfa de Cronbach total					0.917

Para observar si existían diferencias en los niveles de felicidad, considerando la variable sociodemográfica género, Toribio-Pérez et al. (2012) aplicaron la prueba t de Student. En este sentido, se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en los niveles obtenidos por dimensión. Con respecto a la media, las mujeres puntúan ligeramente más alto en las dimensiones, sentido positivo de la vida y alegría de vivir, mientras que los hombres lo hacen en satisfacción con la vida y realización personal (tabla 3.2.2.10).

Tabla 3.2.2.10. t de Student de Felicidad por factores según género en Toribio-Pérez et al. (2012) c

Factores	Hombres n=205		Mujeres n=200		p	t
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar		
1. Sentido positivo de la vida	4.07	.73	4.10	.75	.266	1.240
2. Satisfacción con la vida	4.05	.64	4.00	.70	.190	1.723
3. Realización personal	3.68	.73	3.67	.69	.816	.055
4. Alegría de vivir	4.19	.62	4.21	.60	.276	1.192

Para concluir, (Toribio-Pérez et al., 2012) se realizó un análisis de correlación entre las dimensiones de la Escala de Felicidad. Esta demuestra la existencia de correlaciones positivas altas y estadísticamente significativas entre las dimensiones. Con respecto a la

dimensión, sentido positivo de la vida y satisfacción con la vida ($r=.538^{**}$, $p=.01$), a realización personal ($r=.466^{**}$, $p=.01$) y a alegría de vivir ($r=.540^{**}$, $p=.01$). La dimensión satisfacción con la vida y realización personal ($r=.649^{**}$, $p=.01$), así como con alegría de vivir ($r=.648^{**}$, $p=.01$). Finalmente, realización personal se asocia positivamente con alegría de vivir ($r=.585^{**}$, $p=.01$). Todo aparece en la tabla 3.2.2.11.

Tabla 3.2.2.11. Análisis de correlación entre las dimensiones de la Felicidad en Toribio-Pérez et al. (2012) d

Dimensiones	1	2	3	4
1. Sentido positivo de la vida		.538**	.466**	.540**
2. Satisfacción con la vida			.649**	.648**
3. Realización personal				.585**
4. Alegría de vivir				

** $p=.01$ * $p=.05$
 Sentido positivo de la vida. 2. Satisfacción con la vida. 3. Realización personal. 4. Alegría de vivir.

Como conclusión Toribio-Pérez et al. (2012) llegaron a hallazgos interesantes, que coinciden con los demostrados en trabajos anteriores (Alarcón, 2006; Seligman, 2011). La validez de esta escala quedó demostrada por su estudio psicométrico, que se llevó a cabo comprendió a través de un análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación Varimax. En este se obtuvo una estructura con las mismas dimensiones y número de reactivos que el instrumento original (Alarcón, 2006), eliminándose sólo el ítem 8. Por ello, el instrumento quedó constituido, finalmente, por 26 de los 27 reactivos. También coinciden con las del instrumento original (Alarcón, 2006) las dimensiones (sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida, realización personal y alegría de vivir), encontrándose correlaciones positivas y significativamente estadísticas entre todas estas dimensiones. Con esto se comprueba que cada ítem corresponde a la dimensión correcta y mide lo que pretende medir. Para explicar su elevada consistencia interna, se menciona una α total de .917. Considerando las importantes relaciones con el instrumento original (Alarcón, 2006) se puede pensar que el contenido de los ítems no tiene restricciones culturales. Esto se ve reforzado, además, por la revisión previa realizada antes de la recogida de la información por parte de los autores (Toribio-Pérez et al., 2012). Todo ello lleva a que los hallazgos psicométricos permitan considerarlo como un instrumento tremendamente útil para la medida de la felicidad, como estado afectivo, en una población adolescente, diferente a aquella para la que originalmente fue elaborado el instrumento (Alarcón, 2006).

En lo referente a los niveles de felicidad encontrados Toribio-Pérez et al. (2012) obtuvieron resultados similares a otras experiencias en las que también se evidenciaron niveles medios de felicidad (Alarcón, 2006; Diener y Biswas, 2008 y Seligman, 2011). De esta manera, queda demostrado que los adolescentes son capaces de obtener estados no tan sólo de salud óptima, sino el estado emocional sostenido de felicidad. De esta manera, los adolescentes se sentirían satisfechos consigo mismos, con lo que tienen y con las metas alcanzadas. *"Entre las explicaciones acerca de la felicidad autorreportada, la investigación refiere que es multifactorial, e incluye tópicos como el nivel de estudios, clima, raza, nivel socioeconómico y lugar de origen"* (Toribio-Pérez et al., 2012, p. 78). Al mismo tiempo, los autores mencionados sugieren la necesidad de considerar todos estos indicadores (no tenidos en cuenta en el estudio analizado) en posteriores investigaciones, si se quiere precisar la naturaleza de la felicidad en la población juvenil.

Otro de los puntos señalados por los autores (Toribio-Pérez et al., 2012) se refieren a la identificación de la posible existencia de diferencias de felicidad por género. A esta conclusión es posible llegar a través del análisis de la prueba *t* de Student. En este sentido, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres. Esta realidad indica que, independientemente del género, ambos sienten satisfacción por lo que han alcanzado, creen estar donde deben estar y se encuentran muy cerca de alcanzar el ideal de su vida, se consideran autosuficientes, tienen tranquilidad emocional, se orientan a metas que consideran valiosas para su vida, experimentan sentimientos positivos hacia sí mismos y hacia la vida, sienten que es maravilloso vivir y refieren experiencias positivas de su vida (Csikszentmihalyi, 2008). Como explicación ante esta igualdad, Seligman (2011) refleja que son más importantes otro tipo de factores como el tipo de familia, mantener buen estado de salud, juventud y religión para influir en la felicidad. Muchos de estos factores conducen hacia la importancia que tienen los factores relacionados con el componente social y el proceso socializador. Esta realidad, a su vez, se debe evaluar, uno de los intereses del trabajo que se pretende realizar.

Toribio-Pérez et al. (2012) finalizan con la idea de que los adolescentes con niveles altos de felicidad se sienten bien consigo mismos, son conscientes de sus fortalezas y capacidades. Sólo de esta manera pueden vivir experiencias que los hagan sentirse más auténticos, aceptarse mejor a sí mismos, sentirse plenos y capaces de lograr sus metas. Los adolescentes pueden potenciar sus fortalezas, y por lo tanto ser capaces de afrontar las adversidades y ser mejores seres humanos (Maslow, 2006). Esta realidad permite llegar a la consideración de que las escalas desarrolladas en otros contextos, deben contar con

cualidades psicométricas que permitan avanzar en la medición de diversos constructos. En este caso, la escala cuenta con características importantes que la hacen adecuada y relevante para medir la felicidad en una muestra adolescente. Esto constituye un elemento esencial en la investigación que se pretende realizar, en la que además, se pretenden considerar muchos de los elementos mencionados por los autores (Toribio-Pérez et al., 2012) como necesarios de ser investigados.

Continuando con el análisis de la variable Felicidad, se han de tener en cuenta investigaciones que consideran la importancia que pueden llegar a tener las variables sociodemográficas (las que se tendrán en cuenta en el trabajo que se pretende realizar) sobre los niveles obtenidos en esta variable. Considerando esto, Quiceno y Vinaccia (2015) plantean un estudio con el objetivo de analizar las diferencias en fortalezas personales, depresión, ansiedad y calidad de vida en una población infantojuvenil, teniendo en cuenta el género y el estatus socio-económico. Para ello los autores tomaron una muestra de 686 adolescentes entre 12 y 16 años de Bogotá, realizando un estudio con un diseño descriptivo-comparativo, de corte transversal.

Los autores (Quiceno y Vinaccia, 2015) subrayan que hasta los años 90 del siglo pasado la psicología se ocupó de la psicopatología de las personas, sin embargo no se ocupó de analizar lo positivo que éstas podían tener. La psicología positiva, por contra, se ocupa de estudiar las fortalezas y virtudes humanas, potenciando lo positivo que hay en el ser humano, sus capacidades y motivaciones. *"Estos elementos ayudarían a tener mayor bienestar y calidad de vida física y mental, mayor satisfacción con la vida. Al mismo tiempo, fomentan los sentimientos de esperanza, las emociones positivas y el crecimiento personal"* (Quiceno y Vinaccia, 2012, p. 12).

A pesar de sus importantes beneficios, los estudios enmarcados desde la psicología positiva, dentro del campo infanto-juvenil, no son tan numerosos (se ha podido comprobar una amplia mayoría de los trabajos con población adulta). Estos trabajos se han centrado en fortalezas personales como el optimismo, la felicidad, el sentido de vida,... (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010). Este tipo de estudios demuestran, además, que todos estos estados positivos, los cuales aminoran las emociones negativas como la depresión, el estrés y el pesimismo (Steptoe, Dockray y Wardle, 2009 y Puskar, Bernardo, Haley et al., 2010). En el último estudio referenciado, además se destaca que las mujeres tenían puntuaciones más bajas que los varones en autoestima y pesimismo medido con Test de Orientación de Vida en los Jóvenes (YLOT). En lo referente a la felicidad y resiliencia Hjemdal, Vogel, Solem, Hagen y Stiles (2011) y Mahon, Yarcheski y Yarcheski (2005) no encontraron diferencias

entre varones y mujeres en felicidad, mientras que hallaron, después de controlar el género y la edad, que puntajes altos en resiliencia predecían puntuaciones bajas en emociones negativas como ansiedad, depresión y estrés y síntomas obsesivo-compulsivos. Por otro lado, también aparecen estudios sobre calidad de vida, entendida como la percepción del bienestar físico, psicológico y social del sujeto dentro de un contexto cultural específico de acuerdo a su desarrollo evolutivo y sus diferencias individuales. La mayoría de las investigaciones que consideran este concepto, se han centrado en su relación con desastres naturales (Jia, Tian, He, Liu, Jin y Ding, 2010) o con estados emocionales negativos como la depresión (Paro et al., 2010; Pekmezovic, Popovic, Tepavcevic, Gazibara y Paunic, 2011) y la resiliencia y la depresión (Restrepo, Vinaccia y Quiceno, 2011). Sin embargo, en la gran mayoría de ellos, no se consideran las posibles diferencias existentes, si se tienen en cuenta las características sociodemográficas (Quiceno y Vinaccia, 2015).

Teniendo en cuenta esta necesidad, Quiceno y Vinaccia (2015) llevaron a cabo un estudio, en la infancia/adolescencia, con muestras representativas de la población, desde una perspectiva de género y estratificación social. Al mismo tiempo, consideran que son pocos los estudios en el país de origen del mismo (Colombia). Por tanto, el objetivo de este estudio descriptivo comparativo de corte transversal, mediante una metodología tipo encuesta, fue analizar las diferencias de las fortalezas personales, la depresión, la ansiedad y la calidad de vida infantil (bienestar y felicidad quedan totalmente vinculadas a este concepto) según el género y el estatus socio-económico y cultural en adolescentes escolarizados de Bogotá.

La muestra (Quiceno y Vinaccia, 2015) estuvo integrada por 686 adolescentes. Sus edades estaban comprendidas entre los doce y los dieciséis años y cursaban de sexto a décimo grado en colegios privados. Su estatus fue de bajo a medio y alto, todos ellos de la ciudad de Bogotá. El método para la selección de la muestra fue mediante muestreo no aleatorio de sujetos disponibles. La mayoría de la misma vivía con una familia de tipo nuclear con un número de hermanos entre uno y dos. A nivel general los adolescentes no reportaron tener algún diagnóstico de enfermedad física (tabla 3.2.2.12.).

Como instrumentos (Quiceno y Vinaccia, 2015) emplearon diferentes escalas y cuestionarios. Entre ellos se usaron la Escala de resiliencia adolescente (Adolescent Resilience Scale, ARS, Oshio, Kaneko, Nagamine y Nakaya, 2003) y traducida al español por Restrepo (2009) y adaptada por Quiceno y Vinaccia (2010). Esta escala consta de 21 ítems con un sistema de respuesta tipo Likert que oscila entre 1 (definitivamente sí) a 5 (definitivamente no). Todos ellos se clasifican en tres dimensiones: "búsqueda de la novedad", "regulación emocional" y "orientación positiva al futuro". A ellas se le suma una

escala total. A mayor puntuación mayor resiliencia. También emplearon (Quiceno y Vinaccia, 2015) la Escala de Autotrascendencia versión adolescentes (Self Transcendence Scale, adolescent versión, original de Reed, 1987), traducida al español y adaptado para la población colombiana (Quiceno y Vinaccia, 2010). Este instrumento mide la autotrascendencia como un recurso psicosocial importante en el desarrollo madurativo de la persona y está conformado por 15 ítems. Sólo se describe una sola dimensión. El sistema de respuesta de este cuestionario usa una escala tipo Likert que va de 1 (nada) a 4 (mucho) puntos. Puntuaciones superiores en esta escala indican altos niveles de autotrascendencia. Para evaluar la felicidad (especialmente relevante) Quiceno y Vinaccia (2015) emplearon la Escala Subjetiva de Felicidad (Subjective Happiness Scale, Lyubomirsky y Lepper, 1999). Esta escala tiene un alto nivel de fiabilidad ($\alpha=.80$). Se empleó una adaptación cultural colombiana (Quiceno y Vinaccia, 2010). Sus 4 ítems se contestan a través de una escala tipo Likert que va de 1 a 7. A mayor puntuación mayor percepción subjetiva de felicidad. El Test de orientación de vida en los jóvenes (The Youth Life Orientation Test, Ey et al., 2005) fue otro instrumento utilizado. Se empleó la traducción y adaptación cultural colombiana (Quiceno y Vinaccia, 2010), que mide cómo ven el futuro los niños y adolescentes en cuanto que son optimistas o pesimistas. Son 19 ítems, con un sistema de respuesta tipo Likert que va de 0 (falso para mí) a 3 puntos (verdadero para mí). Contiene dos dimensiones: optimismo y pesimismo. A mayor puntuación mejor optimismo. Para la evaluación de estados emocionales negativos Quiceno y Vinaccia (2015) emplearon el Inventario de Depresión Infantil (Children's Depression Inventory), concretamente su versión en español (Davanzo, Kerwin, Nikore, Esparza, Forness y Murelle, 2004), la cual obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .85. Consta de 27 ítems contestados con un formato tipo Likert de 3 posibilidades de respuesta. Estas van desde 0 (ausencia de síntomas) hasta 2 (síntomas severos). Otro instrumento para evaluar estados emocionales negativos (ansiedad) fue el Inventario infantil de estresores cotidianos (IIEC), desarrollado originalmente por Trianes, Blanca, Fernández, Escobar, Maldonado y Muñoz (2009). Su adaptación cultural colombiana (Quiceno y Vinaccia, 2010) presenta propiedades psicométricas adecuadas y evalúa exclusivamente pequeños fastidios, problemas y dificultades, que son considerados estresores cotidianos relacionados con la salud, escuela y pares y familia. Consta de 22 ítems en un formato tipo Likert que va de 1 (nada estresante) a 5 (muy estresante) puntos. Finalmente los autores (Quiceno y Vinaccia, 2010) usaron el Cuestionario de salud y bienestar de niños y adolescentes (The KIDSCREEN-52) en su versión (Colombia KIDSCREEN-52) desarrollada por Jaimes (2008). Este cuestionario comprende diez

dimensiones y tiene 52 ítems en escala de respuesta tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta (desde nunca hasta siempre). Sus dimensiones son "bienestar psicológico", "estado de ánimo", "autopercepción", "autonomía", "vida familiar", "recursos económicos", "amigos y apoyo social", "entorno escolar", "bienestar físico" y "aceptación social".

Tabla 3.2.2.12. Características sociodemográficas de la muestra en Quiceno y Vinaccia (2015) a

Sexo	Hombre	364 (53.1%)	Número de hermanos	0	104 (15.2%)
	Mujer	322 (46.9%)		1	311 (45.3%)
Media de edad (DT)		13.8 (1.4)		2	171 (24.9%)
Rango de edad		12-16		3	65 (9.5%)
	Familia nuclear	388 (56.4%)		4	24 (3.5%)
Tipo de familia del adolescente	Familia compuesta	42 (6.1%)		5	8 (1.2%)
	Padre/madre cabeza de familia	111 (16.2%)		6	3 (0.4%)
	Padres y abuelos	59 (8.6%)	Otorinolaringológicas		38 (5.5%)
	Familia extendida con padres	79 (11.5%)	Dermatitis atópica		4 (0.6%)
	Familia extendida sin padres	8 (1.2%)	Hematológicas		5 (0.7%)
Grado de escolaridad	Sexto	52 (7.6%)	Enfermedad	Visuales	44 (6.4%)
	Séptimo	160 (23.3%)		Migraña	4 (0.6%)
	Octavo	176 (25.7%)		Dispepsia	6 (0.9%)
	Noveno	135 (19.7%)		Renal	2 (0.3%)
	Décimo	83 (12.1%)		Hipertiroidismo	2 (0.3%)
	Undécimo	80 (11.7%)		Oseas	2 (0.3%)
Estrato socioeconómico	Bajo (1 y 2)	243 (35.4%)	Cardiacas	2 (0.3%)	
	Medio y alto (3 al 6)	443 (64.6%)	Sin diagnóstico	577 (84.1%)	

Nota: DT= Desviación Típica

Quiceno y Vinaccia (2015) informaron a los padres sobre el propósito del estudio y posteriormente a los adolescentes. A los adolescentes que decidieron participar se les entregaron los diferentes instrumentos psicométricos así como la ficha de datos sociodemográficos. El proceso de aplicación tuvo una duración de una hora.

Dentro de los resultados, los autores (Quiceno y Vinaccia, 2015) resaltan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las variables del estudio. Es lo que ocurre en Resiliencia Total, Autopercepción, Autonomía, Relación con los padres y vida familiar, Recursos económicos y Aceptación Social. También se encontraron diferencias significativas en las variables que más se relacionan con el trabajo que se pretende realizar: en los estados emocionales de carácter positivo como son Felicidad ($p=.014$), Bienestar psicológico ($p=.000$) y Bienestar físico ($p=.000$) también se alcanzaron diferencias significativas. En todos los casos, son los varones los que obtienen niveles superiores. Sin embargo, son las chicas las que alcanzan niveles significativamente superiores en los estados emocionales de carácter negativo, como ocurre en Depresión ($p=.000$) y Estrés cotidianos ($p=.004$). Esta realidad queda recogida en la tabla 3.2.2.13.

Tabla 3.2.2.13. Análisis comparativo de las variables psicológicas según el género en Quiceno y Vinaccia (2015) b

	Hombre (n= 364)		Mujer (n= 322)		t	p	Tipo
	Media	DT	Media	DT			
Resiliencia Total	3.90	.44	3.82	.44	2.353	.019	p
Autotrascendencia	3.31	.44	3.37	.39	-1.719	.086	p
Felicidad	5.40	1.00	5.26	.86	52264.500	.014	np
Optimismo	14.32	3.22	14.34	2.75	56697.000	.458	np
Pesimismo	4.28	3.57	3.92	3.49	1.336	.182	p
Depresión	8.41	5.50	10.25	5.56	-4.349	.000	p
Estresores cotidianos	2.14	.51	2.25	.51	-2.910	.004	p
Bienestar físico	53.54	11.70	45.89	9.83	36719.500	.000	np
Bienestar psicológico	56.77	11.71	53.45	11.94	3.669	.000	p
Estado de ánimo	45.11	12.95	40.47	11.62	46147.500	.000	np
Autopercepción	48.74	10.42	45.21	9.76	4.556	.000	p
Autonomía	49.23	11.64	45.26	11.54	4.478	.000	p
Relación con padres y vida familiar	54.05	12.44	49.55	14.46	48412.500	.000	np
Recursos económicos	49.84	10.32	47.85	10.26	2.527	.012	p
Amigos y apoyo social	56.63	12.29	56.90	12.11	-.289	.772	p
Ambiente escolar	50.85	11.39	49.26	10.11	53883.000	.054	np
Aceptación social	43.90	12.68	46.25	11.43	-2.538	.011	p

Una realidad similar recogen (Quiceno y Vinaccia, 2015) comparando los niveles por estatus socio-económico y cultural. En este caso, las diferencias fueron estadísticamente significativas en todas las variables estudiadas: Resiliencia Total, Autotrascendencia, Estado de ánimo, Autopercepción, Autonomía, Relación con los padres y vida familiar, Recursos económicos, Amigos y apoyo social, Ambiente escolar y Aceptación Social. Lo mismo ocurrió en las variables relacionadas con los estados emocionales de carácter positivo. En Felicidad ($p=.000$), Bienestar psicológico ($p=.000$) y Bienestar físico ($p=.000$) se alcanzaron diferencias significativas. Los niveles bajos obtuvieron resultados inferiores en todas las variables mencionadas. Por contra, son los estratos más bajos los que evidencian niveles superiores tanto en Depresión ($p=.000$) como en Estresores cotidianos ($p=.000$), lo que indica que son los sujetos con un nivel inferior los que reflejan resultados superiores dentro de los estados emocionales de carácter negativo. Esta realidad queda recogida en la tabla 3.2.2.14.

Tabla 3.2.2.14. Análisis comparativo de las variables psicológicas según el estatus en Quiceno y Vinaccia (2015) c

	Estrato bajo (n= 243)		Estratos medio y alto (n= 443)		t	p	Tipo
	Media	DT	Media	DT			
Resiliencia Total	3.79	.39	3.90	.46	-3.177	.002	p
Autotrascendencia	3.20	.43	3.42	.39	-6.715	.000	p
Felicidad	5.11	.92	5.46	.93	-4.728	.000	p
Optimismo	13.66	3.28	14.70	2.78	43749.500	.000	np
Pesimismo	5.16	3.56	3.53	3.39	5.937	.000	p
Depresión	10.98	5.32	8.34	5.54	6.053	.000	p
Estresores cotidianos	2.39	.51	2.08	.48	7.663	.000	p
Bienestar físico	46.07	10.79	52.07	11.34	-6.745	.000	p
Bienestar psicológico	51.60	12.11	57.19	11.36	38905.500	.000	np
Estado de ánimo	38.84	11.29	45.18	12.65	35807.500	.000	np
Autopercepción	45.84	9.77	47.77	10.47	-2.370	.018	p
Autonomía	44.15	11.64	49.14	11.45	-5.422	.000	p
Relación con padres y vida	46.64	14.04	54.84	12.45	-7.873	.000	p

familiar									
Recursos económicos	44.62	9.77	51.25	9.88	-8.436	.000	p		
Amigos y apoyo social	51.41	12.88	59.70	10.74	33506.000	.000	np		
Ambiente escolar	45,3	9.86	52.61	10.53	-8.613	.000	p		
Aceptación social	42,10	12,1746,59		11,86	-4.697	.000p			

Los autores (Quiceno y Vinaccia, 2015) continúan reflejando los niveles en las diferentes variables psicológicas (tabla 3.2.2.15.). En todas ellas vuelven a aparecer diferencias estadísticamente significativas entre hombres de estrato socioeconómico bajo y medio y alto en todas las variables del estudio. De igual modo se aprecia diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres de estrato socioeconómico bajo y medio y alto en todas las variables del estudio. La única excepción es la Autopercepción.

Tabla 3.2.2.15. Análisis comparativo de las variables psicológicas según el estatus respecto al género en Quiceno y Vinaccia (2015) d

	HOMBRES					MUJERES					p	
	Estrato bajo =n122)(		Estratos medio y alto =n242)(			Estrato bajo =n121)(		Estratos medio y alto =n201)(
	Media	DT	Media	DT	t	Media	DT	Media	DT	t		
Resiliencia Total	3.82	.43	3.94	.44	-2.542	.011	3.76	.34	3.85	.48	9693.500	.002
Autotrascendencia	3.16	.48	3.39	.40	10585.500	.000	3.23	.37	3.45	.38	-4.972	.000
Felicidad	5.16	.99	5.52	.99	-3.288	.001	5.06	.83	5.38	.85	-3.337	.001
Optimismo	13.51	3.57	14.72	2.95	11739.500	.001	13.81	2.96	14.66	2.56	10122.000	.011
Pesimismo	5.53	3.62	3.64	3.39	4.909	.000	4.79	3.48	3.39	3.41	3.559	.000
Depresión	10.10	5.51	7.56	5.31	4.250	.000	11.87	4.98	9.28	5.68	4.146	.000
Estresores cotidianos	2.35	.54	2.03	.45	5.842	.000	2.42	.48	2.15	.50	4.858	.000
Bienestar físico	49.48	11.91	55.58	11.07	-4.835	.000	42.63	8.25	47.85	10.19	8444.500	.000
Bienestar psicológico	53.65	12.05	58.33	11.24	-3.661	.000	49.53	11.85	55.81	11.38	-4.719	.000
Estado de ánimo	41.59	11.92	46.89	13.11	-3.752	.000	36.06	9.91	43.13	11.78	7388.500	.000
Autopercepción	46.77	10.10	49.73	10.45	-2.576	.010	44.89	9.37	45.41	10.01	-.462	.644
Autonomía	46.43	11.99	50.65	11.22	-3.309	.001	41.85	10.84	47.32	11.49	-4.219	.000
Relación con padres y vida familiar	50.47	12.91	55.85	11.82	-3.973	.000	42.79	14.13	53.61	13.09	-6.976	.000
Recursos económicos	46.08	10.39	51.73	9.77	-5.103	.000	43.16	8.92	50.67	9.99	6886.500	.000
Amigos y apoyo social	51.45	13.46	59.25	10.78	9620.500	.000	51.36	12.34	60.24	10.69	-6.807	.000
Ambiente escolar	45.92	10.62	53.34	10.96	-6.159	.000	45.14	9.05	51.73	9.93	-5.960	.000
Aceptación social	41.49	12.58	45.11	12.58	-2.597	.010	42.72	11.75	48.37	10.71	-4.417	.000

Quiceno y Vinaccia (2015) terminan con los resultados (tabla 3.2.2.16) que representan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres del estrato socioeconómico bajo en las variables Depresión, Calidad de vida infantil, Bienestar físico, Bienestar psicológico, Estado de ánimo, Autonomía, Relación con padres y vida familiar y Recursos económicos. Por otro lado, hubo diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres del estrato socioeconómico medio y alto en las variables Felicidad, Depresión, Estresores cotidianos, Calidad de vida infantil, Bienestar físico, Bienestar psicológico, Estado de ánimo, Autopercepción, Autonomía y Aceptación social.

Tabla 3.2.2.16. Análisis comparativo de las variables psicológicas según el género respecto al estatus en Quiceno y Vinaccia (2015) e

	ESTRATO BAJO				ESTRATOS MEDIO Y ALTO							
	Hombres (n=122)		Mujeres (n=121)		t	p	Hombres (n=242)		Mujeres (n=201)			
	Media	D.T.	Media	D.T.			Media	D.T.	Media	D.T.	t	p
Resiliencia Total	3.82	.43	3.76	.34	6833.500.316	3.94	.44	3.85	.48	1.960	.051	
Autotrascendencia	3.16	.48	3.23	.37	6845.500.328	3.39	.40	3.45	.38	-1.641	.102	
Felicidad	5.16	.99	5.06	.83	.918	.359	5.52	.99	5.38	.85	21562.00	.039
Optimismo	13.51	3.57	13.81	2.96	7257.000.820	14.72	2.95	14.66	2.56	23141.00	.375	
Pesimismo	5.53	3.62	4.79	3.48	1.625	.106	3.64	3.39	3.39	3.41	.792	.429
Depresión	10.10	5.51	11.87	4.98	-2.625	.009	7.56	5.31	9.28	5.68	-3.284	.001
Estresores cotidianos	2.35	.54	2.42	.48	-1.175	.241	2.03	.45	2.15	.50	-2.520	.012
Bienestar físico	49.48	11.91	42.63	8.25	4980.000.000	55.58	11.07	47.85	10.19	7.580	.000	
Bienestar psicológico	53.65	12.05	49.53	11.85	2.688	.008	58.33	11.24	55.81	11.38	2.343	.020
Estado de ánimo	41.59	11.92	36.06	9.91	5373.500.000	46.89	13.11	43.13	11.78	3.148	.002	
Autopercepción	46.77	10.10	44.89	9.37	1.508	.133	49.73	10.45	45.41	10.01	4.416	.000
Autonomía	46.43	11.99	41.85	10.84	3.120	.002	50.65	11.22	47.32	11.49	3.079	.002
Relación con padres y vida familiar	50.47	12.91	42.79	14.13	4.427	.000	55.85	11.82	53.61	13.09	1.888	.060
Recursos económicos	46.08	10.39	43.16	8.92	2.348	.020	51.73	9.77	50.67	9.99	1.128	.260
Amigos y apoyo social	51.45	13.46	51.36	12.34	.055	.956	59.25	10.78	60.24	10.69	-.971	.332
Ambiente escolar	45.92	10.62	45.14	9.05	.614	.540	53.34	10.96	51.73	9.93	1.603	.110
Aceptación social	41.49	12.58	42.72	11.75	-.792	.429	45.11	12.58	48.37	10.71	-2.901	.004

Como conclusión, (Quiceno y Vinaccia, 2015) se apreciaron diferencias en casi todas las variables que comprendió el estudio entre ambos géneros, siendo los varones quienes muestran mejores niveles en las variables Resiliencia, Estresores cotidianos y Calidad de vida infantil, Bienestar físico, Bienestar psicológico, Estado de ánimo, Autopercepción, Autonomía, Relación con padres y vida familiar y Recursos económicos. Se pone el foco en la Felicidad, en la que, en general, los adolescentes se sienten felices (perciben la presencia de emociones positivas y tienen satisfacción por la vida). Son los varones quienes mejor percepción presentan sobre esta variable. Del mismo modo, la felicidad independientemente del género, es mejor percibida por quienes pertenecen al estrato medio y alto que los de estrato socioeconómico bajo. Los datos de este estudio son similares a los encontrados en González-Quiñones y Restrepo (2010) quienes encontraron que los varones evidenciaban niveles superiores de felicidad que las mujeres, del mismo modo que las personas de estrato alto eran más felices que las de estrato bajo. Quiceno y Vinaccia (2015) refuerzan estos resultados reflejando los obtenidos por Hernangómez, Vásquez y Hervás (2009), quienes plantean que en la adolescencia se puede presentar una disminución de emociones positivas y un aumento paulatino de emociones negativas. También existen trabajos en los que no se evidenciaron diferencias en función del género (Vera-Villarreal, Celis-Atenas y Córdova-Rubio, 2011). En lo que se refiere a estados emocionales de carácter negativo (Depresión) son los varones quienes presentaron niveles más bajos en depresión, con respecto a las

chicas. Al mismo tiempo, los adolescentes de estrato medio y alto puntúan menos en niveles de depresión que los del estrato bajo. Esta misma realidad se encontró en otros trabajos (Odac, 2011 y van Beek, Hessen, Hutteman, Verhulp y van Leuven, 2012), que corroboran los datos mostrados en el que se está analizando (Quiceno y Vinaccia, 2015). Dentro de los estados emocionales negativos, se prosigue con el estrés (vinculado también con la ansiedad, una de las variables prioritarias en el trabajo que se pretende realizar). De igual manera, los adolescentes perciben estrés en diferentes áreas, encontrándose niveles más altos en las mujeres. Del mismo modo, se encontró que adolescentes pertenecientes al estrato medio y alto tuvieron niveles más bajos en esta variable. Los adolescentes tienen mejores niveles en bienestar psicológico en comparación con las adolescentes (Vélez, López y Rajmil, 2009). En cuanto al bienestar físico, ocurre lo mismo, donde los varones presentaron niveles medios y las mujeres medio bajos. Es lo mismo que decir que los chicos tienen mejor aceptación de su aspecto físico e imagen corporal y más seguridad y confianza consigo mismos que las chicas. Estos datos respecto al bienestar físico son similares a los hallados en el estudio de Urzúa, Godoy y Ocaj (2011). Por el contrario, la variable Aceptación social presentaron mejores niveles las chicas respecto a los varones. Al mismo tiempo, no se encontraron diferencias.

Todo lo comentado (Quiceno y Vinaccia, 2015) permite decir que la percepción favorable de la calidad de vida y las fortalezas personales son superiores, mientras que las emociones negativas alcanzan niveles inferiores en los varones. Esto muestra que el género es una variable influyente en estos estados emocionales. Lo mismo ocurre con el estatus socioeconómico, alcanzando niveles más positivos los sujetos pertenecientes al estrato socioeconómico medio y alto. De esta manera, se remarca la importancia de incorporar programas de intervención focalizados en la psicología positiva que promuevan y potencien las fortalezas de los adolescentes. Esto es especialmente relevante en las mujeres, que en esta etapa de la vida muestran ser más proclives a la vulnerabilidad emocional (Quiceno y Vinaccia, 2015).

Después de contemplar las diferencias existentes en felicidad (felicidad, bienestar,...) desde la perspectiva de las variables sociodemográficas género y estatus, se continúa con el estudio de la variable desde la perspectiva cultural. Para ello se considerará el trabajo realizado por Carballeira et al. (2015) en el que se analizan las diferencias en felicidad (se habla de bienestar subjetivo) en estudiantes universitarios pertenecientes a dos culturas diferentes. Por un lado, una cultura colectivista (perteneciente a México) y por otro una cultura individualista (en España). El bienestar subjetivo global fue evaluado mediante la

satisfacción vital, la felicidad y las emociones positivas y negativas. Todo ello lo aproxima a los intereses marcados en la investigación. Se contemplará, a lo largo de este análisis, la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos culturales en la gran mayoría de las variables estudiadas.

Los autores (Carballeira et al., 2015) comienzan destacando el objetivo de la Psicología transcultural, centrada en el estudio de la clasificación de las sociedades según el predominio del individuo o del grupo. Para ello se propone eje “individualismo-colectivismo”. Las culturas individualistas enfatizarían la independencia de los individuos mientras que las colectivistas darían prioridad a la interdependencia y las relaciones cercanas. De esta manera, para las sociedades colectivistas el bien del grupo es más importante que el individual, siendo prioritarios valores como la seguridad, la obediencia o el conformismo. Por otro lado, las sociedades individualistas están más enfocadas en la búsqueda de metas y deseos propios. Este tipo de culturas promoverían una mayor autonomía, a través de actitudes y valores como el logro, la competencia y el placer.

De esta manera, Carballeira et al. (2015) plantean un mayor interés por las emociones positivas en las culturas individualistas. Esta cultura queda vinculada a una vida de sensaciones placenteras, al logro de necesidades y metas y a la satisfacción vital. Por contra, tal como destacan Furman, Negi, Iwamoto, Rowan, Shukraft y Gragg (2009), el colectivismo y su orientación comunal parecen ser más propios de los países latinos y sirven para mitigar la tensión, proporcionando sentido de pertenencia y respeto al individuo. Este trabajo (Carballeira et al., 2015) se centra en el análisis de la incidencia y los determinantes del bienestar en dos culturas diferentes (a pesar de que a priori puedan ser similares por su idioma e idiosincrasia). Se diferencian en que una forma grupos cohesionados más fuertes, mientras que en la otra (cultura española), los lazos entre las personas parecen menos intensos, estando más influenciados por los condicionantes de las sociedades individualistas.

Por su parte, el constructo de bienestar subjetivo estaría compuesto por la satisfacción con la vida y por el balance emocional (relacionado con el componente afectivo, lo que aproxima esta realidad a la felicidad). Esto va desde la sensación de realización personal, la presencia de emociones positivas frente a negativas (esto es lo que Carballeira et al. (2015) entienden como felicidad). De ahí, la relevancia del estudio de los indicadores del bienestar con los dominios vitales mencionados (Gómez et al., 2007).

Carballeira et al. (2015) indican que a pesar de que la mayor parte de las investigaciones que analizan el bienestar han partido de una consideración universal de este constructo, sus determinantes no parecen ser idénticos en grupos culturales distintos. La satisfacción con la

vida y los estados emocionales permiten observar diferencias en el comportamiento de las personas provenientes de distintos grupos culturales (Vera, Laborín, Córdova y Parra, 2007). Por tanto, cualquier definición de felicidad o bienestar debe estar intrínsecamente ligada a los valores de cada cultura. Estos elementos no sólo están determinados por factores psicológicos, sino también por factores culturales. Esta realidad se puede contemplar en la investigación transcultural previa (Veenhoven, 2007). Algunos estudios han hallado que las sociedades individualistas son más felices al obtener logros orientados a metas personales, dando más valor a los sucesos vitales, tanto positivos como negativos. Sin embargo, otros trabajos indican que las sociedades colectivistas muestran mayor bienestar en la medida en que se sienten integradas en un grupo de pertenencia, lo que puede llevar a una estructura social más segura (Díaz et al., 2006).

Independientemente del sentido, los estudios han analizado diversas causas de las diferencias en bienestar entre diversos grupos culturales (Carballeira et al., 2015). Entre los motivos se han comentado los contrastes a nivel económico, encontrándose una asociación positiva entre ingresos económicos y bienestar (Veenhoven, 2007). De esta manera, las naciones más ricas registran una percepción ligeramente mayor de bienestar que las más pobres, del mismo modo que, dentro de un mismo país, los habitantes con mayor poder adquisitivo reflejan niveles más altos de felicidad que el resto de la población. En este sentido, es importante la diferenciación entre constructos. El bienestar social no es equiparable al bienestar subjetivo (esta realidad se aproximaría a la concepción de felicidad) tal y como indican Laca, Mejía y Yañez (2010). Por otro lado, las condiciones laborales parecen ejercer cierta influencia (Díaz y González, 2011). Sin embargo, las variables relacionadas con la personalidad sí aparecen vinculadas a las emociones, ejerciendo un papel diferencial en los distintos indicadores del bienestar (Marrero y Carballeira, 2010, 2011).

Los hallazgos de diferentes investigaciones contribuyen a la consideración del carácter multidimensional del bienestar que incluye tanto la satisfacción con los aspectos vitales propios de cada individuo como factores sobre las relaciones familiares, la autorrealización con el trabajo, las relaciones sociales, la salud, la libertad y los valores personales (Carballeira et al., 2015). Por eso, en el estudio analizado se consideraron tanto los aspectos emocionales (la felicidad y el afecto positivo y negativo), como la satisfacción en dominios específicos y a nivel vital. El objetivo fue analizar estas variables, contemplando sus diferencias entre dos grupos culturales (uno colectivista -México- y otra individualista -España-). Del mismo modo, se intentó conocer qué componentes específicos del bienestar ejercen mayor influencia sobre el bienestar global (felicidad y satisfacción vital) de cada

grupo cultural, así como analizar si determinadas variables sociodemográficas pueden modularla.

Para responder a estos objetivos, Carballeira et al. (2015) plantearon un estudio de corte transversal, con una muestra de conveniencia formada por 346 estudiantes universitarios de Psicología. 173 de ellos pertenecían a la Universidad de San Luis Potosí en México, mientras que el 50% restante pertenecían a la Universidad de La Laguna en España (N= 173). El rango de edad de la muestra mexicana se situó entre los 17 y los 34 años (M=19.29 y DT=2.45) y el de la muestra española entre los 17 y los 31 años (M=19.82 y DT=2.80). Los datos sociodemográficos de las dos culturas aparecen resumidos en tabla 3.2.2.17. En ambos casos, alrededor del 78% fueron mujeres, estando la gran mayoría de participantes solteros (a pesar de que un 34% de los mexicanos y un 51% de los españoles estaban manteniendo una relación de pareja en el momento de la evaluación). Un porcentaje muy limitado (3.5% en ambos casos) estaba activo laboralmente. Entre los mexicanos, un 32% consideraba que el dinero del que disponía, le permitía cubrir sus necesidades, mientras que el porcentaje fue más alto en el caso de la muestra española (52%).

Tabla 3.2.2.17. Datos de las principales variables sociodemográficas en Carballeira et al. (2015) a

	Cultura Colectivista México (N=173) N%		Cultura Individualista España (N= 173) N%	
Sexo:				
- Mujeres	136	78.6%	135	78.0%
- Hombres	37	21.4%	38	22.0%
Estado civil:				
- Solteros	166	96.0%	162	93.6%
- Casados	3	1.7%	1	.6%
- Conviven en pareja	1	.6%	10	5.8%
- Sin dato	3	1.7%	-	-
Tienen pareja	59	34.1%	89	51.4%
Activos laboralmente	6	3.5%	6	3.5%
Necesidades económicas cubiertas	56	32.4%	90	52.0%

Como instrumentos, para llevar a cabo la evaluación, Carballeira et al. (2015) emplearon la Escala de Satisfacción con la vida -SWLS- (Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985). Este instrumento evalúa el juicio cognitivo sobre la satisfacción con la propia vida a nivel global a través de 5 ítems. (un ejemplo sería "Hasta el momento, he conseguido las cosas importantes que deseo en la vida"), que se responden a través de una escala tipo Likert desde 1 (nada satisfecho) hasta 7 (muy satisfecho). La consistencia interna de esta

escala fue de .77 para la muestra de estudiantes mexicanos y de .83 para los españoles. Para la evaluación de la felicidad los autores (Carballeira et al., 2015) emplearon el Cuestionario de Felicidad (Lyubomirsky y Lepper, 1999). Este cuestionario, formado por cuatro ítems (ya se ha analizado anteriormente) se refieren a la percepción del individuo sobre su felicidad en la vida (un ejemplo de estos ítems sería el siguiente: "Algunas personas son muy felices en general. Disfrutan de la vida independientemente de lo que suceda, sacan el máximo provecho de todo ¿Hasta qué punto le describe esta caracterización?"). Incluye siete opciones de respuesta, desde nada feliz hasta muy feliz. La consistencia interna de esta escala fue de .77 en la muestra mexicana y de .79 en la española. Con respecto a la evaluación de los estados emocionales (positivos y negativos) los autores (Carballeira et al., 2015) emplearon un instrumento que ya se ha comentado: las Escalas de Afecto Positivo y Negativo -PANAS- (Watson, Clark y Tellegen, 1988). Este instrumento permite evaluar dos dimensiones: afecto positivo, que recoge la tendencia a experimentar emociones positivas y afecto negativo, que expresa sensibilidad temperamental a estímulos negativos. El alfa de Cronbach fue de .80 para las emociones positivas y de .83 para las negativas en la muestra de México, mientras que para España fue de .74 para el afecto positivo y .79 para el negativo. Finalmente, para la satisfacción en áreas de dominio específico se incluyó una entrevista (donde también se recogieron diferentes variables sociodemográficas) a través de cuatro preguntas referidas a la satisfacción en los siguientes dominios vitales: satisfacción en el área sentimental, con los estudios, con la salud y con el ocio, todas ellas, medidas con una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta (desde nada satisfecho hasta totalmente satisfecho).

Los estudiantes mexicanos cumplimentaron los cuestionarios en línea, al mismo tiempo que los de la Universidad de La Laguna cumplimentaban la batería de pruebas. Se dejó claro el carácter voluntario, el anonimato y la confidencialidad de la información recogida, llevándose a cabo el análisis de los datos con el programa estadístico SPSS (versión 20, 2011). Los autores (Carballeira et al., 2015) llevaron a cabo análisis chi-cuadrado para conocer la homogeneidad de la muestra en las variables sociodemográficas género, edad, tener pareja y tener las necesidades económicas cubiertas. Los autores continuaron con un análisis de correlación parcial entre las variables de bienestar subjetivo: satisfacción vital, felicidad, emociones positivas, emociones negativas, satisfacción en el área sentimental, satisfacción con los estudios, con la salud y con el ocio. Todo ello se realizó en cada uno de los grupos culturales. Los autores controlaron aquellas variables que no habían mostrado homogeneidad entre las muestras en los análisis previos. Posteriormente, llevaron a cabo un

ANOVA en cada cultura para comprobar si había influencia del hecho de que la economía esté cubierta sobre el bienestar. Se aplicó un MANCOVA controlando las variables edad y tener pareja, que no habían mostrado homogeneidad entre los grupos. El objetivo de esta prueba fue conocer las diferencias entre ambas culturas en las medidas de bienestar subjetivo. Se tomó como variable independiente la cultura (colectivista vs. individualista) y como variables dependientes los cuatro indicadores de bienestar subjetivo y los cuatro índices de satisfacción en dominios específicos. Finalmente, llevaron a cabo cuatro análisis de Regresión Múltiple, dos por cada cultura, para las variables criterio (satisfacción vital y felicidad). Las variables independientes fueron el género, la edad el tener pareja y el tener la economía cubierta, junto con los cuatro índices de satisfacción en dominios específicos (satisfacción sentimental, con los estudios, con la salud y con el ocio).

Los resultados (Carballeira et al., 2015) comienzan con los datos del análisis chi-cuadrado para analizar si las variables género, edad, tener pareja y percepción de tener la economía cubierta, eran homogéneas en función de la cultura de procedencia. Los grupos fueron homogéneos en género ($\chi^2(1)=.017$; $p=.896$) y en la percepción de tener la economía cubierta ($\chi^2(1)=4.004$; $p=.065$). Por contra, existen diferencias en edad ($\chi^2(13)=39.011$; $p<.000$) y en tener pareja ($\chi^2(1)=10.627$; $p<.001$).

Con el fin de conocer las asociaciones más destacadas entre las variables de bienestar subjetivo en cada muestra, los autores (Carballeira et al., 2015) realizaron análisis de correlación parcial controlando las variables sociodemográficas que no habían mostrado homogeneidad en ambas muestras: edad y tener pareja. Dichos análisis mostró índices de relación semejantes en ambas culturas entre la gran mayoría de variables de bienestar se puede observar en la tabla 3.2.2.18.).

Tabla 3.2.2.18. Correlaciones parciales entre las variables de bienestar subjetivo en ambas muestras en Carballeira et al. (2015) b

	BIENESTAR SUBJETIVO				SATISFACCIÓN EN DOMINIOS ESPECÍFICOS			
	Satisfacción Vital	Felicidad	Emociones Positivas	Emociones Negativas	Satisfacción Sentimental	Satisfacción Estudios	Satisfacción Salud	
	México	España	México	España	México	España	México	España
Felicidad	.68***	.65***						
Emociones Positivas	.42***	.48***	.63***	.55***				
Emociones Negativas	-.30***	-.25***	-.48***	-.31***	-.28***	-.09		
Satisfacción Sentimental	.32***	.35***	.43***	.08	.30***	-.21	-.01	
Satisfacción Estudios	.44***	.35***	.42***	.40***	.40***	.45***	-.26**	-.22**
Satisfacción Salud	.34***	.22**	.38***	.34***	.36***	.32***	-.32***	-.20**
Satisfacción Ocio	.30***	.30***	.31***	.35***	.33***	.40***	-.17*	-.18*
					.28***	.19	.27***	.21**
							.19*	.28***

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Carballeira et al. (2015) continúan observando una relación positiva y de moderada magnitud entre felicidad y satisfacción vital ($r=.68$ en estudiantes mexicanos y $r=.65$ en los españoles). A pesar de esto, el porcentaje de varianza compartida no supera el 46%. Por esto, se señala que son constructos diferentes (algo que ya se contemplaba desde el punto de vista teórico). Las emociones positivas, aunque se han entendido como un componente del bienestar, únicamente comparten con esta variable el 30% de la varianza en la muestra española y el 40% en la mexicana. También las emociones positivas se presentan como entidades independientes de la satisfacción vital, cuyas relaciones son sensiblemente más bajas ($r=.42$ en estudiantes mexicanos y $r=.48$ en los españoles) que las que mantienen con la felicidad. Como es esperable, las emociones negativas se asociaron inversamente con todas las medidas de bienestar. Tal y como ocurre con las positivas, aquellas mantienen correlaciones de mayor magnitud con felicidad ($r=-.48$ en estudiantes mexicanos y $r=-.31$ en los españoles) que con satisfacción vital ($r=-.30$ en estudiantes mexicanos y $r=-.25$ en los españoles). Las emociones positivas y negativas se relacionan entre sí en los estudiantes mexicanos ($r=-.28$) no existiendo relación en la muestra de estudiantes españoles ($r=-.09$). Las asociaciones de los cuatro dominios de satisfacción específicos con la satisfacción vital y la felicidad oscilaron entre .22 y .44, dándose ciertas diferencias en los índices de correlación en ambas muestras. En la muestra mexicana, las relaciones de mayor magnitud se dan entre la satisfacción con los estudios y la satisfacción vital ($r=.44$) y también con la felicidad ($r=.42$). Mientras que en la española, es la satisfacción sentimental la que mantiene relaciones más intensas con felicidad ($r=.43$) y con la satisfacción vital y con los estudios (alcanzan el mismo nivel de asociación $r=.35$). Las relaciones que la satisfacción sentimental mantiene con el afecto también difieren en ambas culturas. Entre los estudiantes españoles, las emociones positivas se asocian a la satisfacción en la relación de pareja ($r=.30$), pero no las negativas. En la muestra mexicana ocurre lo contrario, es el afecto negativo el que se asocia con la satisfacción sentimental ($r=-.21$).

Los resultados de la prueba ANOVA (Carballeira et al., 2015) en cada grupo cultural permiten comprobar si el hecho de tener la economía cubierta, puede incidir en el bienestar. Desde esta perspectiva, mostraron que el nivel de bienestar de la muestra mexicana es independiente de tener las necesidades económicas cubiertas. Sin embargo, en la muestra española, aquellos que tienen sus necesidades económicas cubiertas, informaron mayor felicidad ($F(1,171)= 6.254$; $p = .013$). Por su parte, para conocer si se daban diferencias en los distintos indicadores de bienestar, según la cultura, realizaron un MANCOVA tomando como variable independiente la cultura de procedencia de la muestra y como variables

dependientes los ocho indicadores de bienestar (la edad y el hecho de tener pareja fueron controladas). Los datos mostraron un efecto multivariado ($\lambda=.39$; $F=59.98$, $p=.000$), indicándose que los estudiantes mexicanos presentan mayor bienestar subjetivo que los españoles, mostrando mayor satisfacción vital [$F(1.317)=64.63$; $p<.000$; $\eta^2=.17$]; mayor felicidad [$F(1.317)=58.41$; $p<.000$; $\eta^2=.15$]; más emociones positivas [$F(1.317)=87.76$; $p<.000$; $\eta^2=.22$]; y menos emociones negativas [$F(1.317)=17.00$; $p<.000$; $\eta^2=.05$]. La satisfacción en áreas específicas también fue más alta en la muestra mexicana, informando de mayor satisfacción en el área sentimental [$F(1.317)=17.78$; $p<.01$; $\eta^2=.05$], con los estudios [$F(1.317)=327.89$; $p<.000$; $\eta^2=.51$], con la salud [$F(1.317)=106.57$; $p<.000$; $\eta^2=.25$] y con el ocio [$F(1.317)=250.52$; $p<.000$; $\eta^2=.44$]. Teniendo en cuenta los índices del tamaño del efecto de los análisis, que oscilaron entre .05 y .44, obtenidos a través de Eta cuadrado, las diferencias halladas entre ambas culturas deben ser tomadas en consideración (Carballeira et al., 2015). A partir de estos resultados, que muestran la superioridad de la muestra mexicana en la mayoría de los índices de bienestar, se realizaron regresiones para conocer qué variables influían en mayor medida en las el bienestar subjetivo (satisfacción vital y felicidad). En ambas muestras de estudiantes los autores realizaron análisis de regresión múltiple usando el método hacia delante y tomando como variables independientes el género, la edad, el hecho de tener pareja, tener la economía cubierta, además de los cuatro índices de satisfacción. Estos resultados (tabla 3.2.2.19) incluyen las variables que entraron en el último paso de cada análisis. Las variables predictoras de la satisfacción vital de los estudiantes mexicanos fueron: satisfacción con la salud ($\beta=.31$; $p=.008$), satisfacción sentimental ($\beta=.29$; $p=.003$) y satisfacción con los estudios ($\beta=.28$; $p=.014$). Todas ellas explicaron el 37% de la varianza de dicha variable [$F(3.72)=15.54$; $p<.000$]. Entre los estudiantes españoles, la satisfacción sentimental ($\beta=.34$; $p<.000$), la satisfacción con los estudios ($\beta=.22$; $p<.001$) y la satisfacción con el ocio ($\beta=.20$; $p=.003$), explicaron el 25% de la varianza de la satisfacción vital [$F(3.169)=20.28$; $p<.000$]. Por su parte, en la muestra mexicana, la satisfacción con los estudios ($\beta=.39$; $p<.001$), la satisfacción sentimental ($\beta=.31$; $p<.001$) y la satisfacción con la salud ($\beta=.22$; $p=.042$) explicaron un 41% de la varianza de la felicidad [$F(3.72)=18.74$; $p<.000$]. En los estudiantes españoles, la satisfacción sentimental ($\beta=.35$; $p<.000$), con los estudios ($\beta=.23$; $p<.000$), con el ocio ($\beta=.21$; $p<.001$) y con la salud ($\beta=.17$; $p=.010$) predijeron el 35% de la varianza de la felicidad [$F(4.168)=24.48$; $p<.000$]. Ninguno de los índices sociodemográficos considerados, pudieron explicar la felicidad ni la satisfacción vital de ambas muestras.

Tabla 3.2.2.19. Regresión múltiple de variables sociodemográficas y satisfacción en dominios específicos sobre satisfacción vital y felicidad en ambas culturas en Carballeira et al. (2015) c

Muestras	MEXICANA			ESPAÑOLA		
	SATISFACCIÓN VITAL			SATISFACCIÓN VITAL		
Variables	β	R^2 Cor.	F	Variables	β	R^2 Cor.
Satisfacción Salud	.31**	.37	15.54***	Satisfacción Sentimental	.34***	.25 20.28***
Satisfacción Sentimental	.29**			Satisfacción Estudios	.22***	
Satisfacción Estudios	.28*			Satisfacción Ocio	.20**	
	FELICIDAD			FELICIDAD		
Satisfacción Estudios	.39***	.41	18.74***	Satisfacción Sentimental	.35***	.35 24.48***
Satisfacción Sentimental	.31***			Satisfacción Estudios	.23***	
Satisfacción Salud	.22*			Satisfacción Ocio	.21**	
				Satisfacción Salud	.17**	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Carballeira et al. (2015) se centraron en el análisis de las diferencias en el bienestar subjetivo de estudiantes de dos culturas. Desde esta perspectiva, reflejaron que la cultura colectivista presenta mayor bienestar que la individualista, tanto en los indicadores generales (satisfacción vital, felicidad, afecto positivo y negativo) como en los específicos relacionados con distintos dominios vitales. Esta realidad muestra hallazgos contradictorios, dado que hasta el momento Carballeira et al. (2015) habían apuntado al mayor bienestar de las sociedades individualistas. Al mismo tiempo, los resultados de este estudio corroboran algunos trabajos previos que señalan la universalidad del constructo bienestar, dado que en ambas muestras el patrón de relación entre los indicadores de bienestar fue similar, estando las medidas globales de dicho constructo más relacionadas entre sí que las específicas. Sin embargo, en el caso de las emociones positivas y negativas se observó independencia entre las mismas para los estudiantes españoles, mientras que en los mexicanos aparece cierto nivel de dependencia. De alguna manera, parece haber interferencia entre la presencia de afecto positivo con la presencia del negativo. Por su parte, los autores (Carballeira et al., 2015) también destacan que la satisfacción sentimental parece jugar un papel importante en el bienestar de la muestra española, pero no resulta tan relevante para los mexicanos, quizás porque una gran parte de ellos no está manteniendo una relación de pareja en el momento de la evaluación. Se puede considerar lo comentado en Lang y Heckhausen (2001), según lo cual, las personas serán más felices y estarán más satisfechas en la medida en que puedan realizar con éxito sus tareas diarias y obtener sus metas personales. Por tanto, sería esperable que aquellos individuos pertenecientes a una cultura individualista, donde abundan valores como el logro, tenderían a informar de mayor bienestar (Carballeira et al., 2015). No obstante, los resultados obtenidos en el estudio analizado tienen un sentido contrario. Esta realidad coincide con lo comentado por Compton (2001), quien establece que cualquier definición de felicidad o bienestar está intrínsecamente ligada a los valores de cada cultura.

En la medida en que las personas se preocupen por metas “más allá de sí mismas”, menos centradas en gratificaciones materiales inmediatas, y más relacionadas con interpersonales, tenderán a percibir mayor bienestar y felicidad. Esto parece darse, en mayor medida, en las sociedades colectivistas (Carballeira et al., 2015). Además de esto, los resultados se encuentran poco modulados por la percepción subjetiva sobre la economía personal. Esta realidad se entiende ya que la mitad de los españoles y casi el setenta por ciento de los mexicanos, no percibe tener sus necesidades económicas cubiertas. Curiosamente, estos últimos informan de mayor bienestar, ya que pueden percibir que sus condiciones de vida están mejorando, lo que parece tener un incremento inmediato en la satisfacción con la misma (Matijasevic, Ramírez y Villada, 2010). Esto indica que parece que disponer de una economía saneada no garantiza este estado (Carballeira et al., 2015).

Cuando se analizan los principales predictores del bienestar (Carballeira et al., 2015), en ambos grupos culturales la satisfacción sentimental, con la salud y con los estudios explican una parte, tanto de la satisfacción vital como de la felicidad. Sin embargo el peso relativo de cada variable difiere en ambas culturas. Para los mexicanos fue más importante la satisfacción con la salud, mientras que para los españoles la satisfacción con el ocio también explica parte del bienestar. Al mismo tiempo, la felicidad y la satisfacción vital en la muestra mexicana, están más determinadas por aspectos propios de la edad (satisfacción a nivel afectivo y también el sentirse satisfecho con los estudios).

Ambas "áreas son importantes en esta etapa vital. El hecho de que la satisfacción con la salud para los mexicanos, y la satisfacción con el ocio para los españoles, sean importantes predictores del bienestar, podría ser debido a que, probablemente, la salud es una necesidad más básica que el ocio, cobrando mayor importancia en países que han estado desfavorecidos" (Carballeira et al., 2015, p. 204).

El balance afectivo entre emociones positivas y negativas, es un predictor más fuerte de la satisfacción vital en las culturas individualistas que en las culturas colectivistas. Esto se da cuando en las sociedades individualistas prima la búsqueda de emociones positivas y la evitación de negativas, frente a las sociedades colectivistas, en las que podrían adquirir más valor otras cuestiones.

Resulta también relevante el análisis de la variable felicidad en relación con elementos escolares. Esta necesidad nos aproxima al trabajo de Gutiérrez y Gonçalves (2013), en el que se analizan las relaciones entre el ajuste escolar y la percepción de bienestar subjetivo de los adolescentes en un grupo de 1317 adolescentes, desde los 14 a los 18 años. Para ello se

empleó el Modelos de Ecuaciones Estructurales que permitió analizar los efectos de la autoestima, el apoyo social y el control emocional sobre la satisfacción con la escuela y de ésta sobre el bienestar de los adolescentes. Los autores (Gutiérrez y Gonçalves, 2013) destacan que en los últimos años, ha surgido un modelo centrado en el desarrollo positivo durante la adolescencia (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010). Esta perspectiva del desarrollo positivo adolescente, hace que considere a los jóvenes como recursos más que como problemas para la sociedad, acentuando sus potenciales más que sus incapacidades (Gutiérrez y Gonçalves, 2013). Todo ello apoya la idea de que todo joven tiene potencial para un desarrollo exitoso y su desarrollo de manera positiva. Sin embargo, prevenir las conductas de riesgo no es lo mismo que abordar acciones para promover su desarrollo positivo. Desde esta perspectiva, prevenir los problemas no garantizaría que los jóvenes dispongan de los activos necesarios para desarrollarse en un sentido positivo. Dicho modelo del desarrollo positivo se centra en el bienestar en diferentes ámbitos de la vida (incluyendo el componente emocional, lo que establece relaciones con la felicidad). La propuesta de desarrollo positivo, de Scales y Leffert (1999), incluye un total de 40 activos. De ellos, 20 son externos y se refieren a características de la familia, la escuela o la comunidad. El resto, (20) son recursos internos, relacionados con las características psicológicas, emocionales y comportamentales del sujeto. Entre ellas aparecen elementos como la autoestima, la responsabilidad personal, la felicidad o la capacidad para tomar decisiones (Oliva et al., 2010). Desde esta perspectiva, aquellos adolescentes que gozan de un mayor número de recursos presentarían un desarrollo más saludable y positivo.

Este desarrollo positivo es un elemento significativo en algunos indicadores como el éxito escolar (otra de las variables que se considerarán en el trabajo que se pretende realizar), las conductas prosociales, el interés por interactuar con personas de otras culturas,... De manera contraria, cuando estos activos no están presentes, es menos probable que se produzca el desarrollo positivo y son más frecuentes los trastornos emocionales (como puede ser la ansiedad) y comportamentales. También, algunas características de los contextos de desarrollo en los que participan los adolescentes (como el apoyo en la familia o la presencia de modelos adultos positivos en la familia, la escuela y la comunidad) facilitarían la resolución de tareas evolutivas propias de la adolescencia, de forma satisfactoria (Oliva et al., 2010). De esta manera, se pone el acento en la creación de ambientes óptimos que favorezcan su bienestar (Elmore y Huebner, 2010 y Gutiérrez y López, 2012). Esto centra la atención en las características del contexto más relevantes para los adolescentes, tales como las necesidades socioemocionales y la satisfacción con las

experiencias escolares (Oliva et al., 2010 y Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Dentro de las mencionadas, un factor de contribución importante al bienestar es la satisfacción con la escuela (Huebner, Gilman, Reschly y Hall, 2009). Por ello, los autores (Gutiérrez y Gonçalves, 2013) subrayan que el bienestar subjetivo es un constructo que ha ido tomando interés entre los psicólogos de la educación. En este se incluyen tanto juicios cognitivos (tales como satisfacción con la vida) como respuestas emocionales (estados emocionales positivos y negativos). Los adolescentes con alto nivel de desarrollo positivo están más satisfechos con la vida y tienen menos problemas emocionales (Sun y Shek, 2012). Estos tienen una relación positiva con la adaptación (Lent, Taveira, Sheu y Singley, 2009) y la satisfacción (Negru y Baban, 2009) con la escuela. De acuerdo con Oberle, Schonert-Reichl y Zumbo(2011), el bienestar ha sido identificado como un factor asociado con el crecimiento positivo, lo que permite relacionarlo con características como el ajuste escolar, concepto que consiste en aspectos como rendimiento académico, compromiso con la escuela y relaciones positivas con los compañeros y profesores.

Por otra parte Gutiérrez y Gonçalves (2013) encontraron un amplio número de activos que pueden influir contra los riesgos de conductas desadaptadas, favoreciendo el bienestar psicológico. Dentro de ellos, uno especialmente importante es la autoestima, que puede jugar un importante papel en relación con la promoción de conductas saludables o la evitación de las no saludables (Moral y Sirvent, 2011 y Rodríguez y Caño, 2012) . De la misma manera, tener baja autoestima puede suponer un riesgo para desarrollar resultados no deseables, mientras que la alta autoestima protege al joven de los resultados negativos (Buelga, Cava y Musitu, 2012).

Los autores (Gutiérrez y Gonçalves, 2013) resaltan también la enorme importancia que tiene para el estudio el control emocional, integrándolo como parte de la Inteligencia Emocional, conceptualizada como conjunto de habilidades relacionadas con la regulación, gestión, control y uso de las emociones, en relación con la promoción de la salud y el funcionamiento psicosocial adaptativo (Mayer, Salovey y Caruso, 2008). De esta manera, niveles elevados de Inteligencia Emocional han mostrado estar asociados con el bienestar (Schutte et al., 2010 y Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010), mientras que bajos niveles de Inteligencia Emocional han sido predictores de conductas psicológicamente desajustadas (Downey, Johnston, Hansen, Birney y Stough, 2010). Otros autores afirman que niveles bajos de Inteligencia Emocional están asociados con altos niveles de depresión, ansiedad, estrés, y conductas agresivas (Siu, 2009).

Finalmente, Gutiérrez y Gonçalves (2013) consideran el apoyo social como activo para el desarrollo del bienestar, demostrando el impacto de padres, amigos, profesores y compañeros de clase tanto sobre las conductas conflictivas y desajuste escolar como en favor del desarrollo positivo de los adolescentes (Bokhorst, Sumter y Westenberg, 2010).

Todo lo comentado (Gutiérrez y Gonçalves, 2013) hace que se proponga un modelo en el que los activos para el desarrollo (autoestima, control emocional y apoyo social de la escuela, de los amigos y de la familia) determinarán el ajuste escolar de los adolescentes (representado por la satisfacción con la escuela) y sobre la felicidad (bienestar subjetivo). Desde esta perspectiva, la autoestima, el control emocional y el apoyo social serían predictores de la satisfacción con la escuela. Mientras que la satisfacción con la escuela se relacionará positivamente con el bienestar de los adolescentes. Para estudiar esta realidad Gutiérrez y Gonçalves (2013) usaron una muestra compuesta por 1317 adolescentes (525 varones y 792 mujeres). Sus edades estaban comprendidas entre los 14 y los 18 años ($M=16.40$; $DT=1.33$). En la tabla (3.2.2.20.) aparecen los datos distribuidos por nivel académico y género. De todos ellos, 1004 (76.2%) residían en medio urbano y 313 (23.8%) en medio rural. El muestreo fue incidental o por conveniencia, a través de colaboradores.

Tabla 3.2.2.20. Distribución de la muestra según el nivel académico y el género en Gutiérrez y Gonçalves (2013) a

Curso	Hombres		Mujeres		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
9º	150	14.4%	176	13.4%	326	24.8%
10º	93	7.1%	146	11.1%	239	18.1%
11º	174	13.2%	214	16.2%	388	29.5%
12º	108	8.2%	256	19.4%	364	27.6%
Total	525	39.9%	792	60.1%	1317	100.0%

Gutiérrez y Gonçalves (2013), como instrumentos, emplearon la versión portuguesa de Avanci, Assis, Santos y Oliveira (2007) de la Escala de Autoestima (RSES). Se trata de una escala formada originariamente por 10 ítems (cinco positivos -“tengo una actitud positiva en relación a mí mismo”- y cinco invertidos -“a veces me siento realmente inútil”-). Se puede considerar la autoestima formada por un factor general más un efecto de método, debido a la forma en que están redactados sus ítems (Oliver, Sancho, Galiana, Tomás y Gutiérrez, 2012). Por ello, en este estudio hemos considerado únicamente los ítems redactados en positivo. Para los elementos emocionales se empleó la Escala de Control Emocional, considerando sólo uno de los cuatro factores que componen la escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (2002). Consta de cuatro ítems y mide la regulación de las emociones propias o control emocional. También se usó la versión de Ramaswamy, Aroian

y Templin (2009) de la Escala de Apoyo Social (MSPSS-AA), compuesta por 12 ítems agrupados en tres factores: Apoyo de la escuela (centrado en el apoyo de los profesores), apoyo de los amigos, y apoyo de la familia. Para evaluar el grado de bienestar en la escuela, se usó la Escala de Satisfacción con la Escuela. Se emplearon ocho ítems del cuestionario (The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, en Gilman, Huebner y Laughlin, 2000). Para el bienestar, relacionado con las situaciones de vida, se empleó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS; Pavot y Diener, 2008), constituida por cinco ítems, cuyo objetivo es proporcionar la percepción de bienestar con la vida. Todas las escalas aplicadas se presentaron a los participantes con cinco alternativas de respuesta, desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo (Gutiérrez y Gonçalves, 2013).

Gutiérrez y Gonçalves (2013) comenzaron con el cálculo de las propiedades psicométricas de los instrumentos, con el objetivo de comprobar su validez y fiabilidad. Para ello, realizaron diversos Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC). Los modelos confirmatorios se han estimado mediante máxima verosimilitud en los errores estándar y estadísticos e índices de ajuste. Para el ajuste de los (AFC) se evaluó utilizando diversos estadísticos e índices de ajuste. Para la consistencia interna calcularon el coeficiente alpha de Cronbach de los factores que componen cada uno de los instrumentos empleados. Por otro lado, se calcularon las correlaciones entre todas las variables. Finalmente, se puso a prueba un Modelo de Ecuaciones Estructurales con variables observables (path análisis), para predecir el bienestar subjetivo de los alumnos, así como el posible efecto mediador de la satisfacción con la escuela.

Tras solicitar permiso a las autoridades del Ministerio de Educación, se hizo lo mismo con las de los centros educativos que habían manifestado su disposición a colaborar. Tras la explicación del estudio, se informó a los padres. Se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos, (tras su traducción al portugués de aquellos que no estaban traducidos). Los instrumentos fueron contrabalanceados para evitar el efecto de posición serial. La aplicación de los instrumentos se realizó en el horario habitual de clase (Gutiérrez y Gonçalves, 2013).

Los resultados indican que el modelo que mejores índices de ajuste aporta es el que considera la autoestima como un factor global más el efecto de método ($\chi^2_{30}=138.75$, $p<.001$, GFI=.961, AGFI=.929, CFI=.965, SRMR=.047, RMSEA=.053). Esto hizo que los autores (Gutiérrez y Gonçalves, 2013) optaran por considerar únicamente los ítems positivos. El coeficiente alfa de Cronbach fue de .731. Para la Escala de Control Emocional, en el factor control emocional, obtuvieron satisfactorios índices de ajuste ($\chi^2_2=27.31$, $p<.001$, GFI=.976, AGFI=.878, CFI=.986, SRMR=.031, RMSEA=.058), lo que refuerza la

composición de esta escala por cuatro ítems. Su consistencia interna fue de .750. En el AFC de la Escala de Apoyo Social, los autores reflejaron índices de ajuste adecuados ($\chi^2_{51}=203.36$, $p<.001$, $GFI=.939$, $AGFI=.907$, $CFI=.981$, $SRMR=.042$, $RMSEA=.048$). De esta manera, fueron encontrados los tres factores anunciados. Su consistencia interna fue de $\alpha=.812$ para el Apoyo social de la escuela, de $\alpha=.832$ para el Apoyo social de los amigos y de $\alpha=.823$ para el Apoyo social de la familia (Gutiérrez y Gonçalves, 2013). En el AFC de la Escala de Satisfacción con la Escuela ($\chi^2_{20}=124.20$, $p<.001$, $GFI=.945$, $AGFI=.901$, $CFI=.970$, $SRMR=.048$, $RMSEA=.063$) confirma que sus ocho ítems quedan agrupados en una sola dimensión. Su fiabilidad fue de $\alpha=.756$. Finalmente Gutiérrez y Gonçalves (2013) describen el AFC de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). Se demostró una única dimensión, ratificada por los resultados ($\chi^2_{25}=12.03$, $p=.036$, $GFI=.994$, $AGFI=.983$, $CFI=.994$, $SRMR=.021$, $RMSEA=.033$). Su consistencia interna fue de $\alpha=.777$.

Según los autores (Gutiérrez y Gonçalves, 2013) los participantes manifestaron un nivel considerable de autoestima ($M=4.02$, $DT=.60$), apoyo de los amigos ($M=3.95$, $DT=.86$), apoyo de la familia ($M=3.94$, $DT=.88$) y satisfacción con la escuela ($M=3.83$, $DT=.65$), siendo los valores más moderados en control emocional ($M=3.50$, $DT=.87$), apoyo de la escuela ($M=3.21$, $DT=.99$) y satisfacción con la vida ($M=3.27$, $DT=.76$). Con respecto a las correlaciones entre las variables estudiadas Gutiérrez y Gonçalves (2013) destacan la relación positiva de la autoestima con su control emocional ($r=.29$, $p<.01$), con el apoyo de la escuela ($r=.16$, $p<.01$), el apoyo de los amigos ($r=.22$, $p<.01$), el apoyo de la familia ($r=.30$, $p<.01$) y la satisfacción con la vida ($r=.40$, $p<.01$). Del mismo modo, se describe la relación positiva del control emocional con el apoyo de la escuela ($r=.14$, $p<.01$), el apoyo de la familia ($r=.26$, $p<.01$), la satisfacción con la escuela ($r=.17$, $p<.01$) y la satisfacción con la vida ($r=.26$, $p<.01$). Por su parte, el apoyo de la escuela correlaciona positivamente con el apoyo de los amigos, el apoyo de la familia, la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la vida (valores de r entre .12 y .31, $p<.01$), mientras que el apoyo de los amigos correlaciona positivamente con el apoyo de la familia, la satisfacción con la escuela y la satisfacción vital (valores de r entre .10 y .19, $p<.01$). Finalmente, también se encontró relación positiva entre el apoyo de la familia y la satisfacción con la escuela ($r=.22$, $p<.01$) y con la satisfacción vital ($r=.40$, $p<.01$) y entre la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la vida ($r=.16$, $p<.01$). Todo ello queda resumido en la tabla 3.2.2.21.

Tabla 3.2.2.21. Medias, desviaciones típicas, alfas y correlaciones en Gutiérrez y Gonçalves (2013) b

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Autoestima	1						
2. Contr. emocional	.29**	1					
3. Apoyo escuela	.16**	.14**	1				

4. Apoyo amigos	.22**	.03	.12**	1			
5. Apoyo familia	.30**	.26**	.28**	.19**	1		
6. Satisfac. escuela	.14**	.17**	.31**	.10**	.22**	1	
Satisfac. con							
7. vida	.40**	.26**	.15**	.18**	.40**	.16**	1
Media	4.02	3.50	3.21	3.95	3.94	3.83	3.27
DT	0.60	0.87	0.99	0.86	0.88	0.65	0.76
Alfa	.731	.750	.812	.832	.823	.756	.777

$p < .01$

El modelo empleado por los autores (Gutiérrez y Gonçalves, 2013) supuso la eliminación de aquellas relaciones no significativas, aportando un ajuste satisfactorio ($\chi^2_3=20.81$, $p<.001$, $GFI=.995$, $AGFI=.952$, $CFI=.977$, $SRMR=.020$, $RMSEA=.067$). Según este modelo se señala que la autoestima predice de forma directa la satisfacción con la vida. El control emocional, el apoyo de la escuela y el apoyo de la familia predicen la satisfacción con la escuela. Por su parte, el apoyo de la familia predice positiva y directamente la satisfacción con la vida. La escuela se encuentra positivamente relacionada con la satisfacción con la vida. Todos los resultados resultaron estadísticamente significativos ($p<.05$) tanto el apoyo social de la escuela como el de la familia, por sus efectos sobre la satisfacción con la escuela.

Todo ello se traduce en la aparición de un grupo de variables predictoras para este modelo. Estas variables son capaces de explicar un 13.2% de la satisfacción con la escuela y un 24.6% de la satisfacción con la vida. Las variables con mayor capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes fueron la autoestima ($\beta=.304$) y el apoyo de la familia ($\beta=.301$). Por otro lado, la variable que mejor predice la satisfacción de los alumnos con la escuela es el apoyo social de la escuela ($\beta=.261$), seguido del apoyo de la familia ($\beta=.115$) y en menor cuantía el control emocional ($\beta=.095$). La relación entre la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la vida, aunque significativa, es sensiblemente baja ($\beta=.051$).

Como conclusiones a este trabajo, Gutiérrez y Gonçalves (2013) destacan que, a pesar de que no se vieron cumplidas al completo las hipótesis, los resultados del modelo global se encuentran en la línea de los obtenidos en otros estudios. La autoestima y el apoyo social de la familia son las variables con mayor capacidad predictiva sobre la satisfacción, resultados coincidentes con los obtenidos a través de modelos parciales por Avanci et al. (2007), Chu, Saucier y Hafner (2010) y Oberle et al. (2011). Tanto la autoestima como el apoyo de la familia predicen directamente la satisfacción con la vida, a diferencia de los hallazgos de Buelga et al. (2012). Para las relaciones del control emocional, el apoyo de la escuela y el apoyo de la familia se relacionan con la satisfacción con la escuela, lo cual refuerza otros

trabajos (Bokhorst et al., 2010). La relación significativa entre satisfacción con la vida y percepción del apoyo parental concuerda con estudios previos que han revelaron una conexión significativa entre el bienestar de los adolescentes y el apoyo de los padres (Oberle et al., 2011), poniendo de manifiesto la importancia del cuidado y apoyo familiar en el bienestar emocional de los adolescentes. El apoyo de los amigos no aporta relación significativa alguna ni con el ajuste escolar ni con el bienestar subjetivo, la línea del desarrollado por Chu et al. (2010), quienes concluyeron que el apoyo de los amigos resultaba significativamente menos importante que el apoyo de la familia en relación con el bienestar. Desde esta perspectiva Gutiérrez y Gonçalves (2013) interpretaron que los amigos constituyen un grupo no siempre coincidente con los pares o compañeros en la escuela, por lo que su apoyo no tiene por qué verse tan relacionado con la satisfacción con la escuela. Fundamental fue también el peso aportado por el apoyo de la familia sobre la satisfacción con la escuela, siendo una variable crucial entre los recursos de los adolescentes para su ajuste escolar (Bokhorst et al., 2010). Asimismo la satisfacción con la escuela predice la satisfacción con la vida, resultado que coincide con los obtenidos por Negru y Baban (2009). En contra de las expectativas de los autores (Gutiérrez y Gonçalves, 2013) y de lo comentado por Elmore y Huebner (2010), la satisfacción con la escuela no tiene una importante contribución a la satisfacción con la vida en general de los adolescentes (su capacidad predictiva es bastante débil).

En cualquier caso, Gutiérrez y Gonçalves (2013) subrayan el acierto de la perspectiva del desarrollo positivo de los jóvenes, en tanto que opta por potenciar las fortalezas de los adolescentes, más que centrarse en sus debilidades (Huebner et al., 2009; Oliva et al., 2010 y Pertegal et al. 2010). Se destaca la trascendencia del fomento de las relaciones adaptativas entre el individuo y los múltiples contextos en los que se desarrolla. Esta relación puede convertirse en un importante paso para incrementar la probabilidad del desarrollo positivo y el florecimiento de los adolescentes (Lerner, von Eye, Lerner, Levin-Bizan y Bowers, 2010), teniendo en cuenta el trabajo de Li, Lerner y Lerner (2010) donde se muestra que el apoyo de la familia, la escuela, los iguales y la comunidad son importantes para el desarrollo positivo y el bienestar durante la adolescencia. De esta manera, los sujetos con alta satisfacción vital también manifiestan sentimientos más conectados con la escuela y les gusta más el ambiente escolar (Oberle et al., 2011; Valois, Zullig, Huebner y Drane, 2009).

Una vez contemplada las relaciones de la variable Felicidad, desde el punto de vista de las sociodemográficas, resulta relevante considerar sus posibles implicaciones con los estados emocionales negativos. Por ello, se debe considerar aquellos trabajos que establecen

algún tipo de interacción entre la felicidad y la ansiedad. Este tipo de experiencias se puede entender como la relación de estados socioemocionales contrapuestos (positivos vs negativos). A pesar de la aparente relación entre estos estados emocionales contrapuestos, no se han encontrado trabajos que consideren, de forma plena, ambas variables. No obstante, se puede mencionar el trabajo de Moreno-Rosset, Arnal-Remón, Antequera-Jurado y Ramírez-Uclés (2016). A pesar de que este trabajo se sale del campo educativo, en el que se pretende enmarcar el estudio que se pretende realizar, considera la ansiedad, del mismo modo que el bienestar (se puede establecer una relación clara con la felicidad). De esta manera, el propósito de este estudio (Moreno-Rosset et al., 2016) fue analizar el impacto que tienen la ansiedad y el bienestar psicológico en la transición a la paternidad. Para ello los autores tomaron una muestra de 256, dividida en cinco grupos: 54 de ellos no buscaba un embarazo. Dos de los grupos estaban constituidos por parejas que buscaban embarazo. Uno de ellos (constituido por 50 personas) estaba integrado por personas infértiles que no conseguían el embarazo. El otro grupo (50) eran infértiles, pero finalmente lograron el embarazo. Otros 50 se incluyeron en el grupo con embarazo natural. Finalmente, el último grupo (integrado por 52 personas) fértiles con niños.

Los autores (Moreno-Rosset et al., 2016) consideran la transición a la paternidad como un evento que puede ser percibido como positivo, siendo uno de los acontecimientos más felices en la vida. Sin embargo, también puede ser uno de los cambios más estresantes y desafiantes en la vida, causando niveles elevados de ansiedad (Fillo, Simpson, Rholes, y Kohn, 2015). De esta forma, la paternidad puede ser considerada como un estado mental, una etapa de la vida y una transición psicológica y biológica (Swain, 2011). Desde esta perspectiva, la paternidad implica un importante torrente emocional, ya que las situaciones que generan estas emociones comienzan incluso antes del embarazo (planificación, pruebas de fertilidad, ingesta de vitaminas prenatales...), terminando unos pocos meses después del nacimiento. Durante esta transición, la pareja experimenta emociones profundas (Bouchard, 2014). Estas pueden ir desde el aumento de la satisfacción con la vida y el bienestar personal, hasta el desarrollo de fatiga crónica, provocada por el aumento de las cargas financieras y el mayor conflicto trabajo-familia, lo que puede aumentar los niveles de ansiedad, de manera evidente (Adamson, 2013; Fillo et al, 2015 y Lawrence, Rothman, Cobb y Bradbury, 2012). Estos estados emocionales, producidos durante la transición a la paternidad, difieren de forma estadísticamente significativas según el género (Moreno-Rosset et al., 2016). Son las mujeres las que reportan niveles más altos de ansiedad, junto con una disminución en el bienestar (Bouchard, 2014). Por contra, algunos padres mantienen

los mismos niveles de satisfacción que tenían antes del nacimiento del bebé, mejorando incluso en otros casos (Lawrence et al., 2012). Según Moreno-Rosset et al. (2016) la transición a la paternidad es un proceso multidimensional, que incluye aspectos culturales (de Montigny y de Montigny, 2013 y Mortensen, Torsheim, Melkevik y Thuen, 2012). También se puede considerar (Moreno-Rosset et al., 2016) la experiencia de la infertilidad como un evento estresante, que genera estados de ansiedad. Estos niveles de emociones negativas pueden llegar a afectar a la calidad de las interacciones con la familia y la pareja (Cairo et al., 2012). Las parejas que conciben a través de ayuda médica reportan niveles más altos de bienestar durante la transición a la paternidad, dado que durante la experiencia de infertilidad, la relación puede fortalecerse. En términos generales, el embarazo es un estado en el que los cambios físicos, psicológicos y sociales pueden incidir negativamente en la pareja. Según Henriksen, Torsheim, y Thuen (2015) el nivel de bienestar en la pareja es un predictor del aumento de las enfermedades infecciosas durante el embarazo, lo cual es especialmente importante, porque puede suponer una desaceleración en el crecimiento del feto, pudiendo también afectar a la salud de ambos. Especialmente destacado, por su relevancia para el trabajo que se pretende realizar, es el hecho de que, la ansiedad experimentada durante el embarazo, tiene efectos adversos sobre la salud emocional (Moreno-Rosset et al., 2016). De esta manera, las mujeres embarazadas que tienen ansiedad tienen también un mayor riesgo de consumo de sustancias, el desarrollo de la preclampsia y el parto prematuro (Flanagan, Gordon Moore y Stuart, 2015), de tal manera que los niveles altos de ansiedad pueden afectar el crecimiento fetal. Para ello, múltiples programas se han centrado en la búsqueda de intervenciones que promuevan el bienestar emocional de las mujeres embarazadas. La relajación derivada de los mismos, produce una disminución significativa en los estados emocionales negativos durante el embarazo (Guszkowska, Lagwald y Sempolska, 2013), ya que favorece los estados de bienestar y emocional y las emociones positivas, favoreciendo tanto a la madre como al feto (Nereu-Bjorn, Neves de Jesús y Casado-Morales, 2013).

Como conclusión a todo lo que se ha comentado, los autores (Moreno-Rosset et al., 2016) destacan que, tomada en su conjunto, la transición a la paternidad implica la aparición de diferentes estados emocionales, dependientes de múltiples elementos. En cualquier caso, es cierto que dichos estados se suceden. Pueden ir desde las situaciones de estrés, que desembocan en síntomas de ansiedad, hasta estados emocionales positivos, caracterizados por el bienestar emocional, la satisfacción con la vida, la pareja, el matrimonio hasta la felicidad. El nivel óptimo, en los casos de estos últimos, llevan a favorecer el mejor

funcionamiento físico y psicológico y, por lo tanto, el máximo rendimiento dentro de las posibilidades reales de cada persona. Por contra, los estados emocionales negativos se alejan del funcionamiento óptimo, siendo defectuoso y perjudicando al propio sujeto (Buceta-Fernández, Mas-García, y Bueno-Palomino, 2012). La ansiedad y el estrés son conceptos que implican elementos no sólo emocionales, sino también cognitivos, conductuales y fisiológicas (Koster, 2012), lo que puede repercutir, de forma directa en el desarrollo futuro del sujeto, desde una perspectiva multifactorial.

Una vez vista la incidencia emocional durante este periodo, Moreno-Rosset et al. (2016) plantean un trabajo tomando como muestra un grupo formado por 256 participantes (126 hombres y 130 mujeres). Los varones tenían una media de edad de 35.45 años (SD=4.11), mientras que para las mujeres fue de 33.85 (SD=4.02). La muestra fue dividida en cinco grupos, en función de las diferentes etapas de la transición a la paternidad en la que se encontraban. Así, los grupos fueron sujetos que "no buscaba el embarazo", integrado por 54 participantes (con una edad media de 31.63 años, SD=4.60). El segundo grupo, estuvo integrado por 50 personas, que buscaban pero no conseguían el embarazo (infértiles sin embarazo) cuya media de edad fue de 35.74 (SD=1.78). Otro grupo estuvo constituido por 50 participantes que, a pesar de que tuvieron dificultades, lograron el embarazo (infértiles con embarazo). Su media de edad fue de 34.10 (SD=4.11). El cuarto grupo, estaba conformado por participantes (50) que alcanzaron el embarazo de manera natural (media de edad de 34.48 años, SD=3.08). Finalmente aparece un último grupo, constituido por 52 participantes, con niños. Su media de edad fue de 37.38 años (SD=4.35). Todas las parejas participaron de manera voluntaria.

El proceso de evaluación lo llevaron a cabo (Moreno-Rosset et al., 2016) en un centro de salud de la provincia de Zaragoza. La evaluación de la ansiedad y el bienestar se llevó a cabo a través de los cuestionarios que fueron pasados a cada uno de los integrantes de la muestra. El primero fue un cuestionario para evaluar las variables sociodemográficas, elementos médicos y psicológicos, necesarios como criterios generales de inclusión (ser mayor de edad, no tener trastornos psicológicos -incluidos trastornos de ansiedad-, no tomar ningún medicamento que pudiera influir en sus estados de ánimo). Este cuestionario inicial también sirvió para la clasificación de los participantes por grupos. Para la pertenencia al grupo de sujetos que no buscaban embarazo, se pedía que ni buscaran ni hubieran estado buscando el embarazo. Los criterios específicos para ambos grupos "infértiles" se relacionaban con haber sido diagnosticados con infertilidad y haber tenido relaciones sexuales sin protección durante al menos un año, sin éxito en el embarazo. Los criterios para

el grupo "embarazo natural" fue que hubieran tenido éxito en el embarazo, sin haber sido sometidos a ningún tratamiento de fertilidad. Por último, los criterios específicos para el grupo con niños, eran haber tenido un embarazo normal y un parto sin problemas. Todos los participantes firmaron los acuerdos necesarios, estando el estudio aprobado tanto por Centro de Salud, como por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Como instrumentos, Moreno-Rosset et al. (2016) emplearon la versión española del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI; Spielberger et al., 2008). Este instrumento (ya analizado) consta de dos escalas de 20 elementos para la evaluación de la ansiedad como estado (puntual) y como rasgo (estado emocional). La consistencia interna en este trabajo (Moreno-Rosset et al., 2016) fue medida a través de la prueba alfa de Cronbach, mostrando elevados niveles de fiabilidad (.90) para ansiedad-rasgo y (.94) para la ansiedad-estado. Este instrumento resulta especialmente apropiado en la evaluación de la ansiedad en poblaciones embarazadas (Gunning, Denison, Stockley, Ho, Sandhu y Reynolds, 2010).

El bienestar, en las relaciones de pareja, fue evaluado (Moreno-Rosset et al., 2016) a través de la Escala de Bienestar Psicológico en la pareja (EBP en su versión en español; Sánchez-Cánovas, 2007). Este instrumento, creado y validado en España, se compone de 15 elementos con diferentes formatos para hombres y mujeres. Describe los estados de bienestar y la satisfacción en las relaciones de pareja. El coeficiente de consistencia interna obtenido en este caso fue de $\alpha=.88$.

Los autores (Moreno-Rosset et al., 2016) emplearon un diseño bifactorial intergrupo (3x2), teniendo en cuenta el grupo y el género como variables independientes. Como variables dependientes se usaron las puntuaciones obtenidas en los diferentes cuestionarios así como los factores de cada uno de ellos. Realizaron un MANOVA bifactorial intergrupo 3x2, teniendo el grupo y el género como variables independientes y las puntuaciones obtenidas en el STAI como dependientes. Se usó la prueba ANOVA bifactorial intergrupo 3x2, considerando las mismas variables independientes y las puntuaciones obtenidas en la EBP como variable dependiente.

Moreno-Rosset et al. (2016) comienzan ofreciendo los resultados de la prueba MANOVA para el género y el grupo. Desde este punto de vista, se encontraron diferencias estadísticamente significativas tanto en función del grupo (Lambda de Wilks=.88, $F(8, 490)=4.00$, $p=.00$, $\eta^2_p=.06$, $\beta=.99$) como en función del género (Lambda de Wilks=.94, $F(2, 245)=7.53$, $p=.00$, $\eta^2_p=.05$, $\beta=.33$). Estos resultados se resumen en la tabla 3.2.2.22.

Tabla 3.2.2.22. Resultados del MANOVA de las puntuaciones del STAI en función de género x grupo en Moreno-Rosset et al. (2016) a

Variables	Wilks' Lambda	F	p	η^2_p	β
Gupo	.88	(8, 490)=4.00	.00**	.06	.99
Género	.94	(2, 245)=7.53	.00**	.05	.94
Grupo x género	.97	(8,490)=0.70	.68	.01	.33

Los resultados del ANOVA, mostrados por Moreno-Rosset et al. (2016), para ansiedad estado y ansiedad rasgo muestran un efecto significativo del grupo en la ansiedad-estado ($F(4, 246)=2.86$, $MCE= 63.87$, $p=.02$, $\eta^2_p=.04$, $\beta=.77$) y también en la ansiedad rasgo ($F(4, 246)=4.50$, $MCE=53.37$, $p=.00$, $\eta^2_p=.06$, $\beta=.93$). En cuanto a ansiedad-estado, no se encontraron diferencias significativas entre todos los grupos. Las pruebas post-hoc (tabla 3.2.2.23.) demostraron diferencias significativas entre el grupo de personas "infértiles que finalmente logran el embarazo" y el grupo de personas que tuvieron un "embarazo natural" ($p=.01$), siendo el primero el grupo que presentaba puntuaciones más altas. En cuanto a los resultados del grupo sobre la ansiedad-rasgo, se obtuvieron diferencias significativas entre el grupo que "no buscaba el embarazo" y el grupo "infértil que no consiguen quedarse embarazados" ($p=.03$), el grupo con "embarazos naturales" ($p=.00$) y el grupo "con niños" ($p=.01$). En este caso, son los que no buscan el embarazo los que obtienen puntuaciones mayores de ansiedad-rasgo. También existe influencia del género en la ansiedad rasgo ($F(1, 246)=10.07$, $MCE=53.37$, $p=.00$, $\eta^2_p=.03$, $\beta=.88$). En este sentido, las mujeres muestran puntuaciones superiores tanto en ansiedad estado como en ansiedad rasgo. Todos estos datos se resumen en la tabla 3.2.2.23.

Tabla 3.2.2.23. Resultados del ANOVA de las puntuaciones de las diferentes escalas en función de género x grupo en Moreno-Rosset et al. (2016) b

Variables	F	MCE_{error}	p	η^2_p	β
State anxiety					
Grupo	(4, 246) = 2.86	63.87	.02*	.04	.77
Género	(1, 246) = 0.20	63.87	.64	.00	.07
Grupo x género	(4, 246) = 0.72	63.87	.57	.01	.23
Ansiedad					
Grupo	(4, 246) = 4.50	53.37	.00**	.06	.93
Género	(1,246) = 10.07	53.37	.00**	.03	.88
Grupo x género	(4, 246) = 1.18	53.37	.31	.01	.37
Bienestar					
Grupo	(4,246) = 12.06	57.72	.00**	.16	1.00
Género	(1, 246) = 0.96	57.72	.32	.00	.16
Grupo x género	(4, 246) = 0.23	57.72	.91	.00	.10

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

Tabla 3.2.2.24. Resultados de las pruebas post-hoc de Turkey en Ansiedad y Bienestar en Moreno-Rosset et al. (2016) c

	Grupo en Ansiedad Estado (STAI-S)			
	Infértiles no embarazo	Infértiles con embarazo	Embarazo natural	Con niños
No buscando embarazo	.87	.39	.63	1.00
Infértiles no embarazo		.06	.99	.88

Infertile that achieves pregnancy	.06		.01 [*]	.38
Embarazo natural	.99	.01 [*]		.65

Group in Trait Anxiety (STAI-T)

	Infértiles no embarazo	Infértiles con embarazo	Embarazo natural	Con niños
No buscando embarazo	.03 [*]	.86	.00 ^{**}	.01 [*]
Infértiles no embarazo		.34	.99	.99
Infértiles con embarazo	.34		.14	.19
Embarazo natural	.99	.14		1.00

Group in psychological well-being in the couple (EBP)

	Infértiles no embarazo	Infértiles con embarazo	Embarazo natural	Con niños
No buscando embarazo	.98	.00 ^{**}	.65	
Infértiles no embarazo		1.00	.00 ^{**}	.93
Infértiles con embarazo	1.00		.00 ^{**}	.92
Embarazo natural	.00 ^{**}	.00 ^{**}		.00 ^{**}

* p < .05, ** p < .01.

Finalmente, los resultados del ANOVA tomando grupo y el género como variables independientes y las puntuaciones obtenidas en el bienestar como variable dependiente, muestran un efecto significativo de la variable de grupo, ($F(4, 246)=12.06$, $MCe=57.72$, $p=.00$, $\eta^2_p=.16$, $\beta=1.00$). Las pruebas post-hoc (Tukey), realizadas ilustran las diferencias en bienestar entre los diferentes grupos. Estas diferencias fueron significativas entre el grupo de personas con un embarazo natural y el resto de los grupos.

A través del presente estudio, Moreno-Rosset et al. (2016) demostraron que el bienestar (felicidad) en la pareja cambia a lo largo de las diferentes etapas de la paternidad, resultados similares a los obtenidos por Adamsons (2013), Fillo et al. (2015) y Lawrence et al. (2012). En este sentido, las mujeres experimentan un conjunto de cambios hormonales que conducen a variaciones dentro de los estados emocionales. Todo ello, se intensifica, de manera evidente, durante el periodo de embarazo. Al mismo tiempo, estos cambios pueden influir, de manera directa, en la disminución de la calidad de la relación. Del mismo modo, los resultados también muestran que las experiencias anteriores de infertilidad juegan un papel importante en los niveles de bienestar en la relación (el grupo infértil que finalmente logra el embarazo muestra los niveles más altos de bienestar, incluso más que el grupo de personas con embarazo natural). Estos datos (Moreno-Rosset et al., 2016) refuerzan la idea de que las parejas que concibieron después de un importante periodo intentándolo sin éxito, tienen niveles de bienestar superiores durante el embarazo (Cairo et al., 2012). De esta forma, la experiencia de la infertilidad fortalece la relación marital. Los resultados en la ansiedad estado llaman la atención, ya que Moreno-Rosset et al. (2016), observaron un importante efecto del grupo, siendo el grupo que consigue el embarazo, de forma natural, los resultados más bajos. Estos resultados están en línea con el trabajo de Li, Newell-Price, Jones, Ledger y Li (2012). Las mujeres pertenecientes al grupo de embarazo natural reflejan las puntuaciones más bajas en ansiedad estado (Nereu-Bjorn et al, 2013). No obstante, como

Ohashi y Asano (2012) informan, se produce un importante aumento en los niveles de ansiedad después del parto, debido a las exigencias de la paternidad y las dificultades surgidas durante los primeros meses del bebé. Los resultados del estudio (Moreno-Rosset et al., 2016) están en línea con los de Bouchard (2014).

Los datos sobre la ansiedad-rasgo (Moreno-Rosset et al., 2016) también fueron interesantes, debido a que no se esperaban diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, el grupo que no buscaba embarazo obtuvo la puntuación más alta. Se puede pensar que estas personas, a pesar de la obtención de valores no clínicos de ansiedad-rasgo, pueden ser más propensos a percibir como una amenaza el hecho de convertirse en padres. Las diferencias por género son significativas en ansiedad, siendo superior entre las mujeres (McLean, Asnaani, Litz, y Hoffman, 2011). En lo referente a bienestar, no se encontraron diferencias en bienestar en función del género.

Como conclusiones, al margen de lo comentado por Moreno-Rosset et al. (2016) se puede entender que son los sujetos que experimentan menores niveles de ansiedad los que reflejan niveles superiores en bienestar. Esta realidad no se encuentra corroborada por ningún trabajo, sin embargo, uno de los propósitos de este estudio, es precisamente, ver la posible interacción entre estas dos variables.

Por otro lado, para establecer relaciones entre la felicidad y elementos relacionados con la Inteligencia Emocional, son también muy escasos los trabajos que se han podido encontrar, a pesar de la búsqueda en diferentes bases de datos. No obstante, se pueden volver a mencionar algunos trabajos (Caballo et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Gómez-Ortiz et al., 2016) en los que se relacionan la estabilidad emocional y el bienestar personal, social, laboral y emocional con elementos relacionados con la inteligencia emocional. Incluso el trabajo de Bar-On (2010), en el que se relaciona estas capacidades directamente con la felicidad.

Finalmente, se deben contemplar las relaciones entre felicidad y rendimiento académico, último elemento a contemplar dentro de este estado emocional. Para ello se han encontrado también pocos trabajos en los que se relacionen directamente ambas variables. De estos, el que más vinculación tiene con las variables que se pretenden relacionar es el desarrollado por Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005). Aquí se parte de la preocupación de las universidades por ofrecer una enseñanza de calidad, para lo que es imprescindible considerar todas las variables implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dentro de ellas, es importante centrarse en la identificación de los obstáculos y facilitadores que los estudiantes encuentran y su relación con el bienestar psicológico y el

desempeño académico (Salanova et al., 2005). En este sentido, se tienen en cuenta la combinación de cansancio emocional, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal, considerándola como estado mental y emocional que se relaciona con el rendimiento del sujeto en múltiples ámbitos (Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova y Bakker, 2002).

Salanova et al. (2005) incide en el hecho de que se está produciendo un giro hacia el estudio de lo teóricamente opuesto a lo comentado, lo que ha resultado en el auge de la Psicología Positiva, centrada en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos (Schaufeli et al., 2002). Se trataría de un estado afectivo persistente, no está focalizado en un objeto, evento o situación particular. En este sentido, la investigación sobre la Psicología Positiva demuestran la influencia positiva de la misma en el funcionamiento personal, social y académico (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003). La investigación también viene a confirmar la estructura factorial de este constructo, que constaría de tres escalas o dimensiones altamente correlacionadas entre sí: vigor, dedicación y absorción, que son medidos por tres escalas multi-ítem internamente consistentes y estables a lo largo del tiempo (Salanova et al., 2003 y Schaufeli y Bakker, 2004).

En relación a estos resultados (Salanova et al., 2005) el estudio analizado se centró en la necesidad de abordar cuestiones que afectan directamente a la calidad del aprendizaje y del bienestar psicológico (dentro del cual se recogen elementos emocionales, vinculados a la felicidad) de los estudiantes en el ámbito universitario. Sus objetivos fueron, en primer lugar, explorar los principales obstáculos y facilitadores del trabajo del estudiante. En segundo lugar, analizar el bienestar psicológico de los estudiantes considerando diferencias en función del centro y curso, su relación con los obstáculos y facilitadores y con el rendimiento académico.

Para ello, la muestra tomada por (Salanova et al., 2005) estuvo compuesta por un total de 872 de estudiantes de la Universitat Jaume I. El 65.5% fueron mujeres y el 34.5% restante varones. 302 estudiantes (34.6%) fueron de la Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales (ESCTE), 276 (31.7%) de la Facultad de Ciencias Jurídico-Económicas (FCJE) y 294 (33.7%) de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS). Las diferentes titulaciones estudiadas por el alumnado que conformó la muestra aparecen reflejadas en la tabla 3.2.2.25. En función del curso académico, 216 cursaban primer curso (25.1%), 347 segundo curso (40.3%), 211 tercer curso (24.5%) y 86 estaban cuarto curso (10%). La nota media de los estudiantes fue de 6.62, con un mínimo de 0 y un máximo de 10. La desviación típica fue de .99.

Tabla 3.2.2.25. Titulaciones participantes en la investigación en Salanova et al. (2005) a

ADEM (4.7%)
Ingeniería Técnica en Fruticultura y Jardinería (12.2%)
Diseño Industrial (5.3%)
I.T.I.G. (1.9%)
Ingeniería Industrial (4.9%)
Ingeniería Técnica Informática (2.3%) Ingeniería Química (3.3%)
Licenciatura en Derecho (3.6%)
CC. Empresariales (3.6%)
G.A.P. (3.4%) Relaciones Laborales. (6.2%) Diplomatura en Turismo. (10.2%) Licenciatura en Filología (3.9%).
Licenciatura en Humanidades (5.8%) Titulación de Maestro (8.1%)
Licenciatura en Psicología (10.9%)
Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas (3.8%)
Licenciatura en Traducción e Interpretación (2.1%)

Para recoger la información del estudio (Salanova et al., 2005), se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas. Los autores comenzaron administrando cuestionarios de autoinforme a los estudiantes, empleando una estrategia de estratificación muestral por segmentación (centros) con un nivel de confianza de .5% de margen de error. Los cuestionarios se administraron durante los años 2001 y 2003. Antes de la realización de los cuestionarios, se realizaron grupos de trabajo con estudiantes utilizando la técnica del brainstorming para la detección de los principales obstáculos y facilitadores del aprendizaje. Finalmente se realizó el estudio de campo, a través de un grupo de discusión con agentes clave implicados en el estudio para debatir. En este sentido, los autores (Salanova et al., 2005) iniciaron el estudio con sesiones grupales utilizando la técnica mencionada en la que se preguntó a los estudiantes qué aspectos hacían que su rendimiento estuviera por debajo de sus capacidades (obstáculos). De la misma manera se realizó con los elementos facilitadores (facilitadores), aquellos aspectos que habían ayudado a superar los obstáculos percibidos. Ambos aspectos fueron posteriormente analizados y clasificados atendiendo a un criterio interjueces.

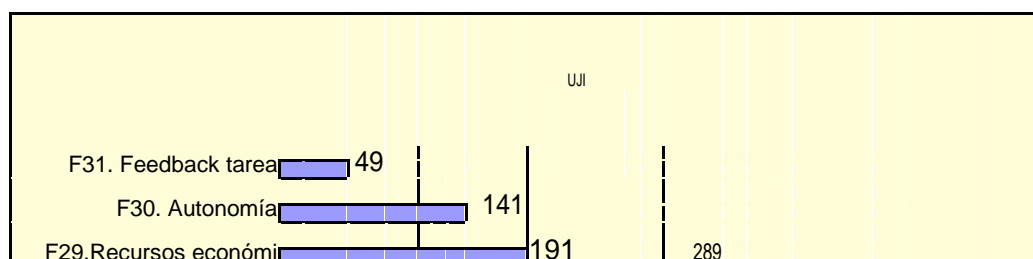
Por otro lado, se emplearon dos cuestionarios. El primero, MBI-SS (Maslach Burnout Inventory Student Survey; Schaufeli et al., 2002) evalúa el grado en que el estudiante está ‘quemado’ por sus estudios. Está compuesto por 3 dimensiones: agotamiento, cinismo y creencias de eficacia académica. El estudiante más quemado manifiesta altas puntuaciones en agotamiento y cinismo y bajas puntuaciones en sus creencias de eficacia académica. La escala de respuesta oscila entre 0 ‘ninguna vez/nunca’ a 6 ‘todos los días/siempre’.

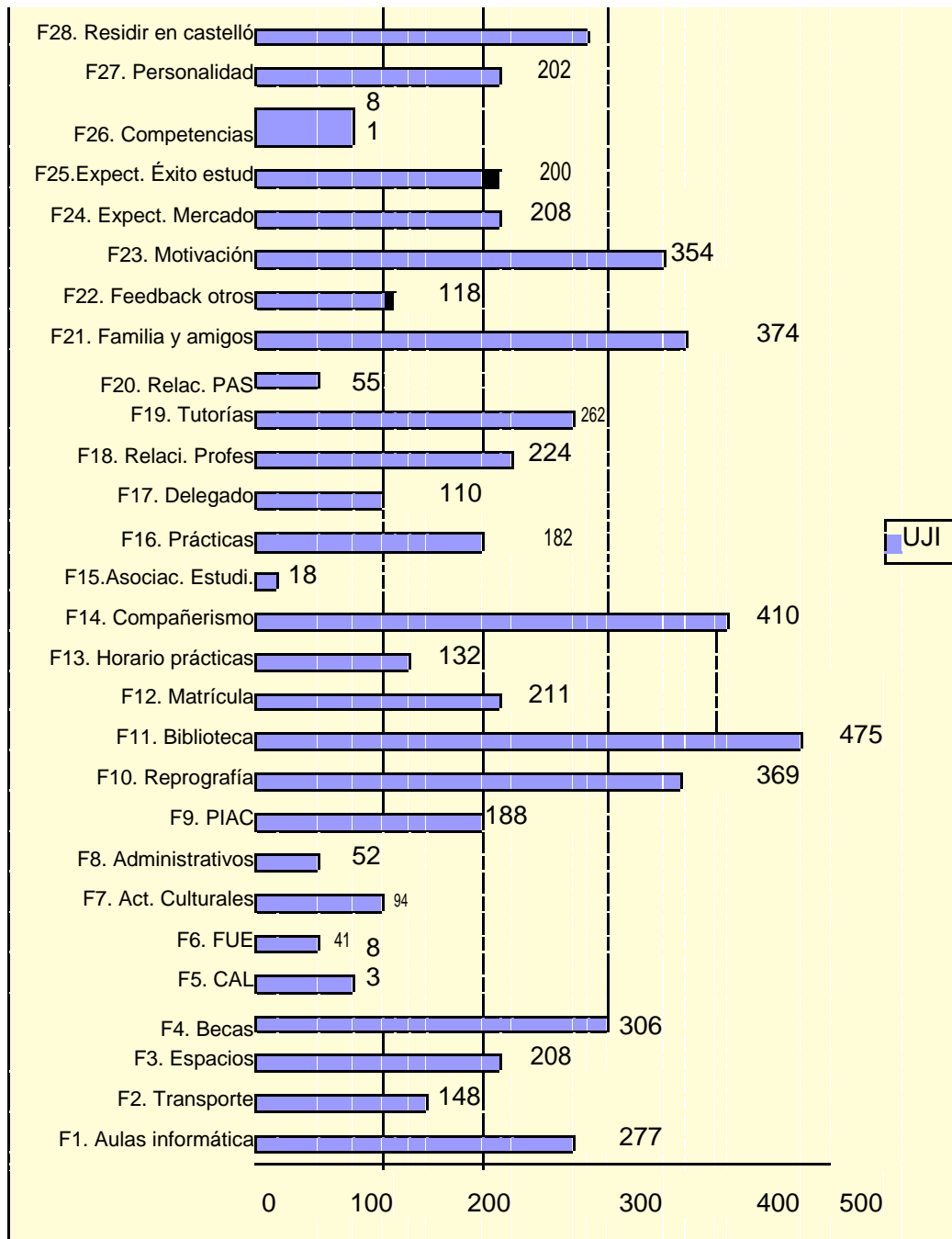
En segundo lugar, Salanova et al. (2005) emplearon la versión de 16 ítems del cuestionario de Schaufeli et al. (2002). El ‘engagement’ se define como un estado psicológico relacionado con los estudios que es positivo y significativo, reflejado por el estudiante que manifiesta altos niveles de vigor y energía, alta dedicación e implicación en los estudios y la carrera y además está profundamente concentrado y absorto en lo que hace cuando estudia. Estas son las tres dimensiones, oscilando la escala de respuesta de 0 ‘ninguna vez/nunca’ a 6 ‘todos los días/siempre’. La autoeficacia, aquellas creencias relacionadas con la propias habilidades y competencias para alcanzar buenos logros académicos fue medida a través de la escala de Midgley et al., (2000) que refleja las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades futuras para producir niveles adecuados de desempeño académico. La escala está compuesta por 5 ítems que van de 0 (nunca) a 6 (siempre). La satisfacción, relacionada con elementos próximos a la felicidad hace referencia al grado de satisfacción con la carrera, con la Facultad y con la Universidad. En este caso el estudiante respondió utilizando una escala de caras que oscilaba entre el 1 ‘totalmente insatisfecho’ al 5 ‘totalmente satisfecho’. Para la felicidad, relacionada con el estado emocional placentero se empleó una escala auto-construida que oscila entre 0 ‘nunca’ y 6 ‘siempre’.

Finalmente, para el rendimiento Salanova et al. (2005) emplearon la nota media del expediente académico hasta el momento de realizar el pase del cuestionario, obtenida del sistema informático de almacenamiento de datos de la Universidad, previa conformidad del estudiante y de la Universidad.

Los resultados ofrecidos por los autores (Salanova et al., 2005) comienzan ofreciendo los principales obstáculos y facilitadores del trabajo de estudiante, para lo que se empleó el análisis de frecuencias. Los obstáculos más importantes fueron el servicio de reprografía, realizar demasiadas tareas, los horarios, muchos créditos y la ansiedad ante los exámenes. Por contra, los facilitadores percibidos con mayor frecuencia fueron: servicio de biblioteca, compañerismo, apoyo de familia y amigos, motivación y recibir becas (aparecen en la figura 3.2.2.26.).

Tabla 3.2.2.26. Facilitadores en el trabajo de estudiante (N=872) en Salanova et al. (2005) b





El análisis del bienestar psicológico de los estudiantes (Salanova et al., 2005) revela que en general existen buenos niveles de dedicación, eficacia académica y satisfacción con los estudios. Los análisis MANOVAs realizados revelan diferencias significativas en función del centro ($F(13, 813)=4.94$; $p<.001$), en los niveles de agotamiento ($F(2, 825)=4.47$; $p<.05$), cinismo ($F(2, 825)=8.27$; $p<.001$), eficacia académica ($F(2, 825)=8.94$; $p<.001$), vigor ($F(2, 825)=12.58$; $p<.001$), dedicación ($F(2, 825)=17.03$; $p<.001$) y absorción ($F(2, 825)=10.62$; $p<.01$). También encontraron (Salanova et al., 2005) diferencias en los niveles de satisfacción con los estudios ($F(2, 825)=13.87$; $p<.001$) y con el centro ($F(2, 825)=.23$;

$p < .01$), así como en los niveles de felicidad académica ($F(2, 825) = 14.43$; $p < .001$) y autoeficacia ($F(2, 825) = 9.733$; $p < .001$).

Los resultados reflejados en la tabla (3.2.2.27.) muestran las correlaciones entre las distintas variables de bienestar psicológico, todas las cuales son significativas en el sentido esperado a un nivel de significación de .01 a excepción de la correlación entre agotamiento y absorción que no fue significativa a nivel estadístico (Salanova et al., 2005).

Tabla 3.2.2.27. Medias, desviaciones típicas, alpha (en la diagonal) y correlaciones en Salanova et al. (2005) c

	MSD	1	23	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1. Agotamiento	2.841.14													
2. Cinismo	1.841.29	.42**												
3. Eficacia	3.76.88	-.20**	-.37**											
4. Vigor	2.991.06	-.21**	-.30**	.61**										
5. Dedicación	4.091.17	-.20**	-.55**	.64**	.59**									
6. Absorción	3.06.93	-.03	-.14**	.56**	.65**	.49**								
7. Autoeficacia	4.051.12	-.22**	-.31**	.52**	.42**	.41**	.28**							
8. Satisfacción	3.71.77	-.23**	-.47**	.36**	.33**	.47**	.24**	.38**						
9. Sat. estudios	3.93.92	-.27**	-.56**	.47**	.41**	.65**	.29**	.38**	.70**					
10. Sat. facultad	3.62.91	-.13**	-.30**	.24**	.23**	.30**	.18**	.30**	.86**	.40**				
11. Sat. Univ.	3.581	-.16**	-.28**	.18**	.17**	.21**	.11**	.25**	.85**	.33**	.70**			
12. Felicidad	3.671.14	-.29**	-.48**	.62**	.66**	.67**	.54**	.49**	.50**	.60**	.36**	.29**		
13. Propensión al abandono	0.90 1.39	.23**	-.47**	-.35**	-.23**	-.43**	-.17**	-.23**	-.29**	-.44**	-.13**	-.13**	-.35**	
14. Compromiso Universidad	3.681.46	-.18**	-.36**	.34**	.33**	.42**	.24**	.38**	.60**	.40**	.49**	.55**	.42**	-.21**

Salanova et al. (2005) encontraron relaciones significativas, entre bienestar psicológico y percepción de obstáculos ($F(11, 819) = 5.04$; $p < .05$) y percepción de facilitadores ($F(11, 819) = 5.55$; $p < .05$). A mayor percepción de obstáculos, más agotamiento ($p < .001$), más cinismo ($p < .001$) menos eficacia con los estudios ($p < .05$), mayor propensión al abandono ($p < .01$), menos vigor ($p < .05$), dedicación ($p < .05$), así como menos compromiso con la universidad ($p < .001$), autoeficacia ($p < .001$), satisfacción ($p < .001$) y felicidad relacionada con los estudios ($p < .001$).

Por su parte, a mayor percepción de facilitadores Salanova et al. (2005) demostraron que se producen menores niveles de cinismo ($p < .001$), mayor eficacia con los estudios ($p < .001$), mayor autoeficacia ($p < .001$), mayor felicidad ($p < .001$), mayor compromiso con la Universidad ($p < .01$) y mayor satisfacción ($p < .001$).

En cuanto a las relaciones entre bienestar psicológico (incluyendo la felicidad) y rendimiento académico, también se encontraron (Salanova et al., 2005) relaciones significativas. Los niveles más altos en rendimiento se relacionarían con menor agotamiento ($p < .01$), mayor eficacia con los estudios ($p < .001$) y mayor vigor ($p < .005$), mayor dedicación ($p < .05$), mayor autoeficacia ($p < .001$), mayor satisfacción ($p < .01$) y más felicidad ($p < .001$).

Todo ello permite que los autores (Salanova et al., 2005), respondiendo a los objetivos propuestos, concluyan señalando la existencia de obstáculos y facilitadores que identificados por la mayoría de los estudiantes, que ponen de manifiesto la importancia que tienen para el desempeño y bienestar. En cuanto al bienestar psicológico de los estudiantes, los indicadores estudiados, a nivel general destacan buenos niveles de dedicación, autoeficacia académica y satisfacción.

Especialmente relevante, fue la existencia de relaciones entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico, teniendo en cuenta la bidireccionalidad de esta relación. Los datos señalan que los estudiantes con más autoeficacia, satisfacción y felicidad presentan también mejor rendimiento académico. Cuando se realiza este análisis considerando el rendimiento, se constató un círculo virtuoso: a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en el futuro, mientras que, a peor bienestar peor rendimiento futuro.

3.2.3. Inteligencia Emocional

Una vez se han considerado las relaciones existentes entre cada uno de los dos estados emocionales que se pretenden tener en cuenta en este trabajo (ansiedad y felicidad), así como de la Inteligencia Emocional, en función tanto de las variables sociodemográficas, y del resto de variables de estudio, se pretende hacer un análisis detallado del instrumento de evaluación que se pretende emplear en el presente estudio.

Para ello, se parte de otro de los trabajos realizado por Pulido y Herrera (2016b), dado que en el mismo se analizan detalladamente las propiedades psicométricas de un instrumento destinado a la evaluación de la Inteligencia Emocional en una muestra compuesta por alumnado adolescente, escolariza en Institutos de Enseñanza Secundaria. Esto es tremendamente relevante, dado que otras escalas que se han consultado no consideran a la población juvenil (ni tampoco infantil) como sí ocurre con este instrumento.

En el trabajo analizado (Pulido y Herrera, 2016b), se inicia con la consideración de que los cambios tecnológicos, económicos y demográficos actuales están produciendo un impacto que está modificando la configuración del panorama profesional (Asensio, Ruiz y Castro, 2015). Esto hace necesario que el alumnado deba aprender y desarrollar nuevas habilidades y capacidades que le permitan afrontar el futuro con relativa esperanza (Cordero y Manchón, 2014). Dentro del conjunto de habilidades que comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor están los estados emocionales, que van haciéndose un hueco en las más diversas áreas de la vida (Pulido y Herrera, 2016b). Emociones e inteligencia racional han sido consideradas como áreas opuestas de la vida mental, sin embargo, en los

últimos años se han aproximado entre sí, hasta tal punto que se plantea el manejo emocional como un conjunto de aptitudes y habilidades. Aparece así la IE como habilidad, que se define como la destreza en el procesamiento de la información con contenido emocional y que exige una evaluación de la misma a través de instrumentos de ejecución o rendimiento (Mayer et al., 2009). El interés por esta variable ha aumentado en gran medida, independientemente de la población sobre la que esté centrada.

Esta realidad justifica, según Pulido y Herrera (2016b), la existencia de un enorme interés por el desarrollo de programas de educación emocional, con independencia de la etapa educativa a la que éste vaya dirigida. La educación de las habilidades emocionales sería una posible respuesta a las necesidades sociales que resultan vitales, dado que el desarrollo de todos los componentes emocionales, trabajados en este tipo de experiencias, es un elemento favorecedor de la convivencia entre iguales en la etapa infantojuvenil, contribuyendo a la mejora de pautas de pensamiento y comportamiento acordes a las normas sociales, al mismo tiempo que un importante preventor de las conductas violentas dentro del ámbito educativo (Gorostiaga y Balluerka, 2014). Las competencias emocionales son además importantes en el proceso de socialización de los más jóvenes, ya que aquellos que tienen un mejor manejo de su repertorio emocional son percibidos, por parte del profesorado, como mejor adaptados a la escuela y a los demás, con mayor manejo de la impulsividad, mejor rendimiento académico y menos conflictividad. Sin embargo, el desarrollo de este tipo de habilidades no se encuentran atendidas de forma adecuada en la actual currículum de nuestro país (Aguaded y Pantoja, 2015).

El que este tipo de programas pueda llegar a funcionar depende de su adecuado desarrollo. Para que dicho proceso sea adecuado, a su vez, es necesaria una buena planificación, planificación que depende de un adecuado proceso de evaluación de aquellas competencias que se pretenden desarrollar. Por ello los autores (Pulido y Herrera, 2016b) señalan la necesidad de que estas competencias sean evaluadas de manera correcta, a través de una medida válida y fiable de la progresión del desarrollo cognitivo-emocional. Este aspecto esencial de toda intervención, en numerosas ocasiones cae en el descuido.

Es ahora el momento de la consideración del concepto integrador de todas las capacidades socioemocionales: la Inteligencia Emocional. Resulta evidente que la manera de entender la Inteligencia Emocional por parte de los autores del trabajo (Pulido y Herrera, 2016b) se centra en ésta en cuanto a un conjunto de habilidades (no de forma percibida) que permiten razonar sobre las emociones y emplearlas para la mejora de los procesos

cognitivos. Desde este punto de partida, ofrecen una consideración idéntica que la ya descrita en Pulido y Herrera (2015a).

Pulido y Herrera (2016b), ante estas evidencias consideran necesario encontrar un instrumento válido para llevar a cabo la evaluación de las mencionadas capacidades, con intención de hacer más adecuados los programas de educación emocional. Se discriminan, en este sentido, dos tipos de instrumentos para evaluar la IE: en primer lugar, los modelos percibidos (autopercepción de la IE), utilizan inventarios de autoinforme. Se basan principalmente en la popular concepción de la IE de Goleman, (2014 y 2016), 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). Dado que la concepción de Inteligencia Emocional se relaciona con un conjunto de habilidades socioemocionales, los autores (Pulido y Herrera, 2016b) optan por un segundo tipo de instrumento, referido a cómo las emociones y el pensamiento interactúan, como el de Mayer et al. (2009). Este cuestionario se acerca a la concepción de Inteligencia Emocional antes comentada. No obstante, se centra en la evaluación de este conjunto de aptitudes en una población adulta, existiendo un vacío en la medida de las mismas en poblaciones infantiles y juveniles, las cuales constituyen un importante blanco de este tipo de programas educativos centrados en las emociones.

En este sentido, Windingstad et al. (2011) consideran importante la existencia de correlación entre diferentes instrumentos para la medida de la inteligencia emocional, especialmente para niños y adolescentes. En este sentido, se encontraron correlaciones significativas entre ambos grupos (Peters, Kranzler y Rossen, 2009; Mavroveli, Petrides, Sangareau y Furnham, 2009 y Williams, Daley, Burnside y Hammond-Rowley, 2009), a pesar de que aunque los resultados globales de ambos sistemas de medida de la inteligencia emocional no se diferencian significativamente, sí que existen diferencias en algunos de los elementos que la componen. Por su parte, algunos de los factores evaluados son diferentes en función del género (Otero, Martín, León, y Vicente, 2009).

Por ello, Pulido y Herrera (2016b) presenta el estudio llevado a cabo con una muestra adolescente de alumnos escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Ceuta, cuyos objetivos fueron elaborar y validar un instrumento para evaluar la IE (como conjunto de aptitudes, tomando como punto de partida el MSCEIT, 2009) para una población adolescente (no contemplada en el cuestionario de referencia). Para llevarlo a cabo se seleccionó una muestra integrada por 557 participantes (255 chicos y 302 chicas)

repartidos entre cuatro institutos de la ciudad de Ceuta. Por curso, la muestra se distribuye entre el 17.1% de primero de ESO, el 15.4% de segundo, el 20.3% de alumnos de tercero y el 21.5% de cuarto de ESO. Correspondientes a los bachilleratos se alcanzan el 12.9% y el 12.7% para primero y segundo respectivamente. Las edades de la muestra estaban comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M=14.93$, $D.T.=1.696$, $Rango=12-18$). Describiendo la muestra, en función de la variable género, se dan porcentajes bastante equilibrados entre sí, siendo el 45.8% chicos y el resto (54.2% %) chicas. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyen el 64.5% de la muestra. El 35.5% eran cristianos. Atendiendo al estatus, sólo el 6.3% de la muestra identificó su nivel como bajo. Fueron menos los que se identificaron como pertenecientes a un nivel alto (4.8%). El 38.1% corresponde al estatus medio-bajo y el 50.8% al medio. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo no probabilístico por conveniencia, incidental o casual. Se seleccionó, aleatoriamente, un curso (desde primero de la ESO hasta 2º de bachillerato) por cada uno de los centros. El error muestral fue del 3%. Las características sociodemográficas de la muestra tomada por Pulido y Herrera (2016b) quedan recogidas en la tabla 3.2.3.1. presentada a continuación.

Tabla 3.2.3.1. Muestra en función de variables sociodemográficas en Pulido y Herrera (2016b) a

Variables sociodemográficas	Media descriptiva			
	N=557	Media	D.T.	Rango
Edad		14.93	1.696	12-18
		N	%	
Sexo	Chicos	255	45.8	
	Chicas	302	54.2	
Cultura/Religión	Cristianos	198	35.5	
	Musulmanes	359	64.5	
Estatus	Bajo	35	6.3	
	Medio-Bajo	212	38.1	
	Medio	283	50.8	
	Alto	27	4.8	

Uno de los apartados más relevantes del trabajo realizado por Pulido y Herrera (2016b) es en el que se analizan las características del instrumento destinado a la evaluación de la Inteligencia Emocional. La intención fue la de crear un instrumento que permitiera evaluarla como conjunto de habilidades específicas, pidiendo al sujeto que resuelva problemas emocionales organizados en diferentes secciones. Para ello se tomó como referencia y punto de partida el MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer et al., 2009), siendo adaptado a la población juvenil, teniendo en cuenta que este último está dirigido a personas

de 17 años en adelante y, por tanto, no es apto para su uso en la población juvenil. El instrumento elaborado pretende medir un área o capacidad unitaria (IE), que a su vez se divide en diferentes capacidades específicas (Autocontrol, Empatía, Autoconcepto,...). Para llevar a cabo la elaboración del instrumento se contó con la opinión de dos expertos en los campos de la psicología, las emociones, la educación, la evaluación y la estadística. Pulido y Herrera (2016b) parten del modelo presente en el MSCEIT, dividido en cuatro ramas y ocho tareas, siguiendo en el instrumento elaborado la misma estructura del cuestionario original, respetando el número de secciones del mismo (exceptuando la G, que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado que contestaría). Entre las ramas del cuestionario original aparecen los apartados de Percepción Emocional, para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original). Los ítems correspondientes a esta primera rama quedan integrados en el factor Conocimiento de sí mismos en nuestro cuestionario. Dentro de este factor destacan ítems como "Un compañero te gasta una broma y el profesor te echa de clase a ti" o "Estás en el bosque y ves acercarse lentamente un oso") y a continuación se le indica cuánto de cada emoción indicada (miedo, alegría, sorpresa, vergüenza,...) sentiría en ese momento. La segunda de las ramas en el cuestionario original se refiere a la capacidad de las emociones para facilitar el pensamiento, utilizándolas en procesos cognitivos (Facilitación Emocional). Ésta integra la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F). En nuestro cuestionario los ítems correspondientes quedan vinculados con el factor Motivación. En los ítems que forman parte de la Motivación aparecen cuestiones del tipo "¿Qué estado de ánimo es mejor cuando estamos preparando una fiesta de cumpleaños? o ¿Qué estado de ánimo es útil cuando estamos haciendo un examen?". A continuación el participante responde a través de una casilla en una escala, tipo Likert, en relación con emociones concretas (enfado, miedo, alegría,...). La tercera rama, Comprensión Emocional, incluye la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C). En nuestro cuestionario aparecen dos factores. Así para la comprensión de información emocional, se diferenció entre las propias (Autoconcepto con ítems del tipo "Fuiste al cine a ver una película de miedo. Después de verla, estabas muy asustado y no podías dormir. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que te tranquilizaras y pudieras dormir?") y las ajenas (Empatía con ítems donde se pide al sujeto que se fije en una serie de imágenes y a continuación se le indica que marque una de una lista de emociones vinculadas a cada una de esas imágenes (por ejemplo miedo, alegría, vergüenza,...). La última rama del

cuestionario original, Manejo Emocional, se relaciona con la capacidad para manejar las propias emociones, modulando los sentimientos en uno mismo y considerando la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H). Esta última rama, en nuestro cuestionario, constituye el factor Autocontrol. Las cuestiones relacionadas con el Autocontrol son del tipo "José estaba muy triste. Había perdido su equipo de fútbol. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que se sintiera mejor?". A continuación se le indican un conjunto de situaciones para que, en una escala tipo Likert, indique cuánto podría ayudar cada situación con respecto a lo indicado en la pregunta (para la comentada, por ejemplo, se incluyen llamar a algunos amigos para jugar, comer su comida favorita, encerrarse en su cuarto a llorar o enfadarse con su madre). Todo ello queda más claro en la tabla 3.2.3.2. Se ajustaron las diferentes secciones al nivel del alumnado. Para ello, se rescribieron los diferentes ítems, estableciendo relaciones con el instrumento original. Para evitar que la validez del instrumento se pueda ver negativamente afectada se aplicó en análisis a ambos géneros por separado.

El número total de ítems en el cuestionario (Pulido y Herrera, 2016b) fue de 58, distribuido entre los diferentes factores. La respuesta es a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos (con la intención de eliminar la tendencia a contestar la respuesta central se usó un número par de posibilidades) o bien a través de la selección de la emoción que más se adapta a cada situación, imagen o persona de un listado de 4 diferentes.

Tabla 3.2.3.2. Relación entre las ramas del cuestionario original y los factores en el cuestionario elaborado en Pulido y Herrera (2016b) b

MSCEIT		CUESTIONARIO		
RAMAS	Percepción Emocional	A y E	FACTORES	Conocimiento de sí mismos
	Facilitación Emocional	B y F		Motivación
	Comprensión Emocional	C y G*		Autoconcepto/Empatía
	Manejo Emocional	D y H		Autocontrol
	*Sección eliminada en nuestro cuestionario			

Una vez analizadas las características del instrumento elaborado y descrito el proceso de adaptación, los autores (Pulido y Herrera, 2016b) llevaron a cabo el pertinente análisis estadístico, después de recoger la información de la muestra seleccionada. Para ello emplearon el Statistical Package for Social Sciences (SPSS20, 2011), iniciando el proceso con el análisis de la consistencia interna del cuestionario. Para evaluar la fiabilidad se emplearon la prueba α de Cronbach junto con la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Posteriormente se aplicaron cálculos para comprobar la validez factorial, empleando un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), por medio del análisis de varianza de componentes

principales con rotación varimax. La fiabilidad para cada una de las muestras se comprobó tanto para el cuestionario, como para cada uno de los factores obtenidos. Para asegurar la validez del modelo jerárquico propuesto, se aplicaron cálculos correlacionales entre el cuestionario (IE) y cada uno de los factores del mismo. Finalmente se usó la prueba ANOVA para contemplar la existencia de diferencias significativas empleando como variable independiente el género.

Pulido y Herrera (2016b) comienzan analizando los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento. La fiabilidad del cuestionario elaborado, en su versión inicial, se evaluó a través de la prueba α de Cronbach. La consistencia interna del cuestionario (IE) fue de .876. En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .831. Esto muestra una alta fiabilidad en el cuestionario elaborado.

Los factores encontrados fueron 5. El primero, Autocontrol, obtuvo un valor de .837, la Empatía, segundo, obtuvo .782. El tercer factor, que hace referencia al Autoconcepto obtuvo una fiabilidad de .725, mientras que el cuarto, Motivación, fue de .685. El valor más bajo se obtuvo en Conocimiento de sí mismos (.673). Esta realidad queda recogida en la tabla 3.2.3.3.

Tabla 3.2.3.3. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores en Pulido y Herrera (2016b) c

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Inteligencia Emocional	α de Cronbach	.876
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Autocontrol	α de Cronbach	.837
Empatía	α de Cronbach	.782
Autoconcepto	α de Cronbach	.725
Motivación	α de Cronbach	.685
Conocimiento de sí mismos	α de Cronbach	.673
CONSISTENCIA INTERNA HABILIDADES SOCIALES		
Habilidades Sociales	α de Cronbach	.798

En el apartado relacionado con la varianza factorial Pulido y Herrera (2016b) emplearon diferentes Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) cuyo propósito fue analizar las relaciones entre los ítems de un test y los factores que configuran. En este sentido, los factores obtenidos fueron 5. El primero de los cinco factores, que se relaciona con la capacidad del sujeto para expresar sus emociones en su justa medida y controlarlas de manera precisa, es el Autocontrol. Está formado por 19 ítems. Todos estos ítems representan el 14.696% de la varianza explicada. Algo similar ocurre con el segundo factor, que hace referencia a la capacidad del sujeto para la identificación de emociones en otras personas

(Empatía). Esta categoría está conformada por 12 ítems (representan el 11.952% de la varianza explicada). El tercer factor, relacionado con el Autoconcepto, queda constituido por 11 ítems que representan una varianza explicada del 7.152%. Esta categoría incorpora ítems relacionados con el Autoconcepto. En el cuarto factor, vinculado a la Motivación, aparecen 10 ítems que representan el 3.794% de la varianza explicada. En Conocimiento de sí mismos, son 6 los ítems que aparecen, los cuales representa el 3.294% de la varianza explicada. Todo esto da una varianza explicada total del 38.318%. Los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 3.2.3.4.

Tabla 3.2.3.4. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario en Pulido y Herrera (2016b) d

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
	AUTOCONTROL	19	14.696%	58 ítems
	EMPATÍA	12	9.382%	38.318% en
≡	AUTOCONCEPTO	11	7.152%	la varianza
	MOTIVACIÓN	10	3.794%	total
	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	6	3.294%	explicada

Según los autores (Pulido y Herrera, 2016b), de la misma manera que hace el MSCEIT, el cuestionario elaborado pretende medir un área unitaria, la IE, que a su vez se subdivide en una serie de habilidades específicas (factores). Para que el planteamiento jerárquico propuesto sea válido, es necesario que las diferentes puntuaciones correlacionen positivamente entre sí. La correlación de elementos se refiere a la variación conjunta existente entre los mismos. Una correlación positiva indica que los valores de ambos elementos varían de forma parecida. La correlación fue significativa al nivel $p=.01$, tal y como era de esperar. Las más altas se dieron entre la Inteligencia Emocional y el factor Autoconcepto (.803). Los resultados más bajos (.401) se obtuvieron entre la Inteligencia Emocional y la Motivación. Lo mismo ocurrió con las correlaciones encontradas entre todos los factores ($p=.01$). En este sentido, se mueven entre las puntuaciones más altas (.396), encontradas en las correlaciones entre Autoconcepto y la Empatía y las más bajas (.199), encontradas entre la Motivación y el Autocontrol. Los resultados comentados aparecen resumidos en la tabla 3.2.3.5.

Tabla 3.2.3.5. Correlaciones factores IE en Pulido y Herrera (2016b) e

	IE	Aucep.	Empa.	Autrol.	Mot.	Conoc.
Inteligencia Emocional	1					
Autoconcepto	.803	1				
Empatía	.693	.396	1			
Autocontrol	.631	.272	.344	1		

Motivación	.401	.382	.262	.199	1
Conocimiento de sí mismos	.551	.213	.326	.473	.229 1

La correlación es significativa al nivel 0.01.

Este trabajo (Pulido y Herrera, 2016b) concluye con los resultados que hacen referencia a la existencia de diferencias significativas para ambos géneros. Los resultados de la prueba ANOVA realizada resaltan la existencia de diferencias significativas (a un nivel $p < .05$) en los niveles totales de IE, en función de la variable género. Se observan diferencias significativas en la IE Total ($p = .025$), siendo las chicas (media de 119.47) las que evidenciaron resultados superiores (varones 115.34), tal y como demuestran sus medias. Esto indica diferencias en esta variable entre alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, en dos de las (Autocontrol $-p = .000$ - y Empatía $-p = .000$) las diferencias encontradas fueron estadísticamente significativas. En los casos en los que las diferencias fueron significativas, la muestra femenina mostró resultados significativamente superiores, como indican sus medias (los varones 1.55 y las chicas 1.94 en Autocontrol y 1.79 la muestra masculina y 1.98 la femenina en Empatía). Por tanto, se observa que la variable género tiene influencia sobre los factores de la Inteligencia Emocional medidos a través del cuestionario empleado.

Como conclusiones finales Pulido y Herrera (2016b) señalan unos niveles de consistencia interna del instrumento aceptables ($\alpha = .876$). También fueron elevados y similares los obtenidos en el mismo para cada uno de los factores (α desde .837 hasta .673). Respecto a la dimensionalidad del instrumento, se obtuvieron 5 factores. Estos factores son Autocontrol, Empatía, Autoconcepto, Motivación y Conocimiento de sí mismos. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 38.318%, quedando el cuestionario integrado por un total de 58 ítems, en ambos casos. Estos resultados, junto con los referentes a las correlaciones (significativos al nivel $p = .01$ en todos los casos) apoyan el concepto jerárquico propuesto por los autores (Pulido y Herrera, 2016b), que parte de la existencia de un área unitaria (IE) y una dimensionalidad múltiple (habilidades específicas). Existe una importante relación entre todos los ítems del cuestionario elaborado. La validez convergente del instrumento esperaba obtener y obtuvo correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones del instrumento.

Finalmente indican (Pulido y Herrera, 2016b) que, para ser la primera validación, los resultados iniciales permiten ser optimistas con respecto a los elementos a corregir para depurar este instrumento de evaluación de la Inteligencia Emocional, siendo un importante cuestionario a emplear dentro del ámbito psicológico, social y, sobre todo, educativo en una

población juvenil y multicultural, superando elementos como la complejidad para leer y entender los ítems en el cuestionario de referencia, destinado a una población adulta. No obstante, remarcan que es importante el hecho de que el trabajo se encuentra en sus fases iniciales, presentando varias limitaciones (fiabilidad a aumentar, varianza explicada por los factores a aumentar, eliminación y reformulación de ítems,...) lo que deja abierta futuras experiencias dentro de este campo. Por ello, la investigación que se pretende realizar aparece como una importante oportunidad para modificar y mejorar el mencionado cuestionario. Mejorar las propiedades psicométricas de este instrumento es útil para afrontar con mayores garantías el trabajo que se plantea. Este trabajo (Pulido y Herrera, 2016b) nos ofrece, por tanto la posibilidad de emplear un instrumento que tiene como destinataria una población similar a aquella con la que se pretende contar en esta investigación.

Para contemplar las relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico volvemos a mencionar un trabajo de Pulido y Herrera (2015b). Este trabajo tuvo como objetivo fundamental conocer cuáles son los predictores de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico del alumnado en la ciudad de Ceuta. Se comienza con la consideración de que, tradicionalmente, se tendía a vivir como si todo dependiera de nuestro exterior, de elementos que están fuera de nosotros mismos, llegando incluso a rechazar la importancia de ese mundo interior, al margen de la inteligencia racional. Dentro de esos elementos internos, los estados emocionales comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor y se van abriendo un hueco en las más diversas áreas de la vida (salud, deporte, interacciones sociales, rendimiento académico...). En cualquier caso, las diferencias son claras entre Inteligencia Emocional e inteligencia racional, en línea con en el estudio realizado por Jones-Schenk y Harper (2014). En este trabajo se indica la independencia de ambas y se desligan claramente. Sin embargo, *"resulta difícil precisar que tanto porcentaje del éxito personal, académico y profesional corresponde al campo 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"* (Pulido y Herrera, 2015b, p. 99).

Es en este sentido, donde tiene sentido introducir el concepto de Inteligencia Emocional, entendida como la habilidad para manejar el propio repertorio emocional, pasando el éxito del ámbito cognitivo al ámbito emocional. Resulta evidente que la manera de entenderla se centra en ésta en cuanto a un conjunto de habilidades, siendo la manera de entenderla similar a la ya comentada en otros trabajos de los autores (Pulido y Herrera, 2015a y Pulido y Herrera, 2016b). Entre las habilidades específicas que integran la Inteligencia Emocional

quedan englobadas las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea), empatía (capacidad de identificar las emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás).

En este trabajo (Pulido y Herrera, 2015b) se vuelve a mencionar la gran controversia existente con respecto a la influencia del género en la Inteligencia Emocional. De esta manera, en determinados trabajos se recogen diferencias estadísticamente significativas entre ambos géneros (Billings et al., 2014). Sin embargo, en otros estudios se demuestra que las diferencias en función del género están mediatizadas por factores diferentes. Entre estos factores se sugiere la variable edad (Billings et al., 2014) o la identidad de género (Gartzia et al., 2012).

Como concepto final, Pulido y Herrera (2015b) definen el Rendimiento Académico, que se refiere al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes. Para medir el rendimiento académico se emplearon las calificaciones escolares como indicativo de éste. Para esto los autores consideran el trabajo de Gómez-Castro (1986, p. 269), ya que *“al comparar los resultados de las calificaciones objetivas a través de una prueba estandarizada y las que otorgan los profesores, indica cierta asociación entre ellas. Todas las correlaciones obtenidas entre las distintas subpruebas y las calificaciones son estadísticamente significativas ($p > .01$)”*.

Por otro lado, Pulido y Herrera (2015b) contemplan la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico. En este sentido, fueron halladas relaciones evidentes entre ambos conceptos. Para ello se consideran los trabajos de Pérez y Castejón (2006), MacCann et al. (2011), Billings et al. (2014) y Brouzos et al. (2014) para poblaciones universitarias. Una relación directa entre el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico, en poblaciones de secundaria también se menciona en Otero et al. (2009). Finalmente, se establece relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento, mediatizado por el estilo de afrontamiento (MacCann et al., 2011), que funciona como mediador entre ambos. Estos autores consideran que la evaluación de la Inteligencia Emocional, es importante porque predice algunos aspectos del éxito académico. Esta idea pretendía ser una de las bases del estudio que se realizó.

Teniendo en cuenta todo esto, se llevó a cabo este trabajo (Pulido y Herrera, 2015b) con una muestra de estudiantes caracterizada por su multiculturalidad en la ciudad de Ceuta, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana. Como

característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas. Esto nos lleva a establecer una clara relación entre la cultura y la religión (Herrera, 2000).

Los objetivos del trabajo (Pulido y Herrera, 2015b) fueron conocer y analizar cuáles son los predictores de Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en este alumnado, en función de variables como el género, la edad, la cultura y el estatus socio-económico y cultural, así como conocer y analizar qué relación existe entre las mencionadas variables de estudio. En base a la revisión bibliográfica realizada (Pulido y Herrera, 2015b) se espera que el género y la edad actúen como predictores. En Rendimiento Académico también se espera que la cultura y el estatus socioeconómico y cultural sean predictores importantes. Al mismo tiempo, se esperaban obtener niveles superiores en Rendimiento entre los sujetos con niveles más elevados de Inteligencia Emocional.

Como instrumento para evaluar la Inteligencia Emocional se empleó la adaptación del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer et al., 2009) a la población infantil, adolescente y adulta, que se ha analizado en casos anteriores (Pulido y Herrera, 2016b). Finalmente, se emplearon las calificaciones medidas del Rendimiento Académico (Pulido y Herrera, 2015b). Ante la diversidad encontrada en las materias evaluadas, se reagruparon conformando 6 categorías diferentes. En este sentido, los bloques empleados fueron los siguientes: La Materia (área/asignatura) 1, compuesta por las asignaturas de Lengua Castellana (Primaria y Secundaria) y Psicología/Métodos Cuantitativos en el caso de los adultos. La Materia 2 integra las asignaturas de Matemáticas (Primaria y Secundaria) y Sociología/Creación de Empresas en la Universidad. La Materia 3 queda conformada por Conocimiento del Medio (Primaria), Ciencias Sociales (Secundaria) y Educación Artística/Contabilidad Financiera en la Facultad de Educación y Humanidades. Para la Materia 4 se unen las asignaturas de Inglés, así como por Didáctica/Contabilidad de Costes (en la población Adulta). La Materia 5 la forman Religión/Ciudadanía (Primaria y Secundaria) y Organización. Para la Materia 6, dado que en Primaria sólo se recogió la calificación de 5 asignaturas, esta última materia queda integrada por Ciencias Naturales (Adolescentes) y Educación (Adultos).

Para comprobar los predictores Pulido y Herrera (2015b) presentan los resultados de la regresión múltiple paso a paso o "stepwise" que realizaron, considerando como variable

criterio la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, así como cada una de las materias que forman parte del último. Como predictoras se usaron las sociodemográficas y la que no actuaba como variable criterio. Gracias al análisis completo fue posible la comprobación del comportamiento de la muestra desde la perspectiva de las variables sociodemográficas, así como la interacción entre las variables de estudio. Posteriormente, se continuó con el análisis de las medias, a través de pruebas ANOVA. Esto permitió demostrar la existencia de diferencias estadísticamente significativas. El análisis se realizó para las variables que demostraron relación a través de las regresiones realizadas.

Los que se resumen en la tabla 3.2.3.5. (Pulido y Herrera, 2015b) muestran que la Inteligencia Emocional está bajo la influencia de las variables Rendimiento Total, etapa y estatus. El conjunto dio cuenta del 25.3% de la varianza en IE ($R^2=.253$). El mayor poder determinante lo reflejó la variable Rendimiento Académico, que por sí solo explica el 37.9% de la varianza en Inteligencia Emocional ($\beta=0.379$). Se observa una relación directamente proporcional entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, aumentando las puntuaciones en IE a medida que lo hacen las calificaciones. Lo mismo se puede observar con la etapa y el estatus, registrándose niveles superiores a medida que aumenta la edad (etapa) y el estatus socioeconómico y cultural. El resto de variables quedaron rechazadas. Siguiendo la función que aparece a continuación, la regresión hace posible calcular la puntuación en Inteligencia Emocional, conocida la calificación total, la edad del sujeto y su Estatus.

$$\text{IE Total} = 1.319 + .145 (\text{Rendimiento Total}) + .243 (\text{Etapa}) + .076 (\text{Estatus})$$

Tabla 3.2.3.6. Regresión Inteligencia Emocional en Pulido y Herrera (2015b) a

	R=.503	$R^2=.253$	F= 43.019	p=.0000
Variab	B	β	t	p
Constante General	1.319		15.597	.0000
Rendimiento Total	.145	.379	14.122	.0000
Etapa Evolutiva	.243	.255	9.849	.000
Estatus	.076	.095	3.541	.000

En segundo lugar, considerando el rendimiento, Pulido y Herrera (2015b) muestran los resultados de la regresión múltiple (presentes en la tabla 3.2.3.7.) que indicaron que el Rendimiento Total (media de todas las calificaciones obtenidas por el sujeto), está bajo la influencia de las variables Inteligencia Emocional, cultura, etapa, estatus y género. El conjunto de ellas da cuenta del 25.8% de la varianza en Rendimiento general ($R^2=.258$). El

mayor poder determinante lo tuvo la Inteligencia Emocional, explicando el 38% de la varianza en Rendimiento Total ($\beta=.380$). El Rendimiento Académico es directamente proporcional a la Inteligencia Emocional, de la misma manera que ocurre con el estatus y el género. A mayor dominio emocional y nivel socioeconómico y cultural, mayores son las calificaciones. Para el género, las puntuaciones son superiores entre las chicas (esto queda explicado ya que al Género masculino se le dio el valor 1 y al femenino el valor 2). Las variables cultura/religión y etapa actúan de manera inversa, descendiendo las calificaciones entre los musulmanes (se asoció este grupo cultural con el valor numérico 2) y a medida que se asciende en el edad (etapa). Se puede predecir el Rendimiento, considerando la función:

$$\text{Rendimiento Total} = 4.360 + .998 (\text{IE}) - .778 (\text{Cultura/Religión}) - .293 (\text{Etapa}) + .225 (\text{Estatus}) + .200 (\text{Género})$$

Tabla 3.2.3.7. Regresión Rendimiento Total en Pulido y Herrera (2015b) b

	R=.508	R ² =.258	F=78.150	p=.0000
Variab	B	β	t	P
Constante General	4.360		11.635	.0000
Inteligencia Emocional	.998	.380	13.837	.0000
Cultura/Religión	-.778	-.218	-7.390	.000
Etapa	-.293	-.117	-4.235	.000
Estatus	.225	.108	3.707	.000
Género	.200	.056	2.149	.032

Haciendo referencia al rendimiento en materias concretas, Pulido y Herrera (2015b) muestran la regresión que arroja datos (que se muestran en la tabla 3.2.3.8.) que permiten ver como el Rendimiento en la Materia 1 está también bajo la influencia de la IE y de las variables cultura/religión, estatus, género y etapa. Entre todas dieron cuenta del 18.9% de la varianza esta materia (R²=.189). Como variable más determinante, de nuevo, aparece la Inteligencia Emocional, que por sí sola explica el 27.5% de la varianza ($\beta=.275$). La relación fue directamente proporcional entre el Rendimiento Académico y la IE, de la misma manera que ocurre con el género y el estatus (calificaciones más altas entre los niveles altos y las chicas). Por su parte, la cultura y la etapa adquirieron valores negativos, disminuyendo el Rendimiento a medida que se asciende en edad y obteniendo los musulmanes calificaciones más bajas. Todo ello se puede observar en la siguiente función, en la que aparecen los predictores del Rendimiento en la Materia 1.

$$\text{Rendimiento Materia 1} = 4.235 + .866 (\text{IE}) - .934 (\text{Cultura/Religión}) + .276 (\text{Estatus}) + .361 (\text{Género}) - .256 (\text{Etapa})$$

Tabla 3.2.3.8. Regresión Rendimiento Materia 1 en Pulido y Herrera (2015b) c

	R=.435	R ² =.189	F=52.548	p=.0000
Variables	B	β	t	P
Constante General	4.235		9.011	.000
Inteligencia Emocional	.866	.275	9.576	.000
Cultura/Religión	-.934	-.218	-7.070	.000
Estatus	.276	.110	3.626	.000
Género	.361	.084	3.098	.002
Etapa	-.256	-.085	-2.943	.003

Se continua con la presentación de los resultados de la regresión en materias concretas (tabla 3.2.3.9.). De nuevo, los autores (Pulido y Herrera, 2015b) reflejan los resultados que permiten demostrar que el Rendimiento en la Materia 2 también está bajo la influencia de las variables Inteligencia Emocional, cultura/religión y estatus. La primera y la última fueron directamente proporcionales. El conjunto de ellas dio cuenta del 19.5% de la varianza en esta disciplina (R²=.195). El mayor poder determinante lo volvió a ejercer la Inteligencia Emocional que explica el 29.4% de la varianza total (β=.294). Se puede repetir que a mayor manejo emocional (y estatus), más altas son las calificaciones. Para la Cultura, los valores tomados vuelven a ser negativos, lo que indica que son los cristianos los que obtienen un Rendimiento superior. El resto de variable quedaron rechazadas. La función que se observa a continuación permite averiguar la puntuación en la Materia 2, conocidas las demás variables.

$$\text{Rendimiento Materia 2} = 3.952 + .976 (\text{IE}) - .899 (\text{Cultura/religión}) + .294 (\text{Estatus})$$

Tabla 3.2.3.9. Regresión Rendimiento Materia 2 en Pulido y Herrera (2015b) d

	R=.442	R ² =.195	F=91.061	p=.0000
Variables	B	β	t	P
Constante General	3.952		8.920	.000
Inteligencia Emocional	.976	.294	10.621	.000
Cultura/Religión	-.889	-.197	-6.536	.000
Estatus	.294	.111	3.676	.000

Los autores (Pulido y Herrera, 2015b) continúan analizando el Rendimiento en la Materia 3. Los resultados de la regresión permiten predecir sus puntuaciones si se conocen las variables Inteligencia Emocional, cultura/religión y estatus. Todas ellas sumaron el 15.5% de la varianza en este factor ($R^2=.155$). El mayor poder determinante lo ejerce la Inteligencia Emocional, explicando el 29.3% de la varianza ($\beta=.293$). Para todas las variables, excepto la relacionada con la cultura/religión, se describe una relación directamente proporcional (ya explicada en anteriores casos). En el caso de la cultura, los musulmanes obtuvieron resultados más bajos (de ahí su valor negativo). Con la función que se puede describir con estos datos es posible calcular cualquiera de las variables conocidas las demás.

$$\text{Rendimiento Materia 3} = 3.872 + .934 (\text{IE}) - .516 (\text{Cultura/Religión}) + .295 (\text{Estatus})$$

Tabla 3.2.3.10. Regresión Rendimiento Materia 3 en Pulido y Herrera (2015b) e

	R=.394	$R^2=.155$	F=69.030	p=.000
Variab	B	β	T	P
Constante General	3.872		8.893	.000
Inteligencia Emocional	.934	.293	10.343	.0000
Cultura/Religión	-.516	-.119	-3.858	.000
Estatus	.295	.116	3.756	.000

En el Rendimiento en la Materia 4 (Pulido y Herrera, 2015b), los cálculos de regresión reflejan que la Inteligencia Emocional y la cultura/religión son las variables que ejercieron influencia. Todas las variables predictoras representaron el 14.5% de la varianza en Rendimiento en esta Materia ($R^2=.145$). El mayor poder determinante lo volvió a tener la Inteligencia Emocional, que por sí sola explica el 14.5% de la varianza ($\beta=.145$). Se reflejó una relación directamente proporcional entre el Rendimiento Académico y la IE, lo contrario que ocurre con la cultura/religión, donde los cristianos obtienen mejores resultados en la materia. Los datos que han permitido realizar esta descripción aparecen resumidos en la tabla 3.2.3.11.

$$\text{Rendimiento Materia 4} = 4.197 + 1.027 (\text{IE}) - .652 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 3.2.3.11. Regresión Rendimiento Materia 4 en Pulido y Herrera (2015b) f

	R=.381	$R^2=.145$	F=95.882	p=.0000
Variab	B	β	t	P
Constante General	4.197		11.658	.0000

Inteligencia Emocional	1.027	.321	11.380	.0000
Cultura/Religión	-.652	-.150	-5.325	.000

Los autores (Pulido y Herrera, 2015b) concluyen con las Materias, reflejando los datos (tabla 3.2.3.12.) de la regresión que permite calcular el Rendimiento en la disciplina 5. En esta ocasión, la Inteligencia Emocional, la etapa, el estatus y el género son las variables que ejercieron influencia, dando cuenta del 21.9% de la varianza total ($R^2=.219$). La IE explica el 33.8% de la varianza total en esta Materia ($\beta=.338$). El resto de variables quedaron rechazadas. En este caso los valores positivos de IE, estatus y género indican que son más altas las calificaciones entre los que presentan mayores niveles de IE, los que ocupan un estatus más alto y las chicas. Para la etapa, los valores negativos indican que son los más jóvenes los que obtienen puntuaciones más elevadas. La función que explica todo lo comentado aparece a continuación.

$$\text{Rendimiento Materia 5} = 5.369 + 1.004 (\text{IE}) - .790 (\text{Etapa}) + .282 (\text{Estatus}) + .251 (\text{Género})$$

Tabla 3.2.3.12. Regresión Rendimiento Materia 5 en Pulido y Herrera (2015b) g

R=.467	$R^2=.219$	F= 62.303	p=.0000	
Variab	B	β	t	P
Constante General	5.369		12.283	.0000
Inteligencia Emocional	1.004	.338	11.946	.0000
Etapa	-.790	-.196	-6.426	.000
Estatus	.282	.120	3.980	.000
Género	.251	.062	2.314	.021

Los resultados de la estadística inferencial (Pulido y Herrera, 2015b) demuestran que la cultura influye en la Media de Rendimiento Total ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.000$) y el Rendimiento en la Materia 5 ($p=.000$). En todos los casos, el grupo de cristianos obtuvo mejores resultados que los musulmanes. Considerando la etapa evolutiva, se puede observar que las diferencias resultaron estadísticamente significativas tanto en la Media de Rendimiento Total ($p=.000$), como en el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.000$) y el Rendimiento en la Materia 5 ($p=.000$). Otro importante predictor del Rendimiento (también en la mayoría de Materias) es el estatus. En Rendimiento Global, las más altas calificaciones

se dan en los sujetos de Estatus alto (7.27), algo que refuerza la prueba ANOVA: Las diferencias son estadísticamente significativas en Media de Rendimiento Total ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), en la Materia 2 ($p=.000$), en la Materia 3 ($p=.000$), en la Materia 4 ($p=.000$) y en la Materia 5 ($p=.000$). Se comprueba que, a menor estatus, menores son también las calificaciones. Por su parte, el género actúa como predictor del Rendimiento Global, así como en varias materias. De esta manera, teniendo en cuenta la variable género, aparecen diferencias significativas en la Media de Rendimiento Total ($p=.003$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.019$), la Materia 3 ($p=.009$), la Materia 4 ($p=.006$) y la Materia 5 ($p=.015$). En todos los casos en los que las diferencias fueron significativas, las chicas obtuvieron resultados superiores.

No obstante, el predictor más importante en el Rendimiento (incluyendo cada una de las materias) es la Inteligencia Emocional (Pulido y Herrera, 2015b). Los autores demuestran esta realidad, encontrando además diferencias estadísticamente significativas en el Rendimiento Total así como en cada una de las materias. Esta realidad se observa desde los porcentajes y las medias hasta el resultado de los ANOVA realizados. A medida que aumenta el nivel de IE aparecen calificaciones más altas. El grupo que presenta niveles más altos de IE presenta también mejores resultados académicos (media de 7.80), encontrándose los porcentajes más altos en sobresalientes (44.4%) y siendo el que tiene el menor porcentaje de suspensos (4.4%). Después aparece el grupo que refleja bastante IE (6.43), con los segundos porcentajes más altos en sobresalientes (9.8%) y primeros en notables (40.9%). Aparecen similitudes entre el grupo que evidencia muy poca (5.29) 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). Esto queda más claro si se consideran las medias de cada materia, donde los que más IE presentan también tienen los resultados más altos (Materia 1 -7.49-, Materia 2 -7.73-, Materia 3 -7.94-, Materia 4 -7.62-, Materia 5 -8.23- y Materia 6 -7.97-). En el apartado inferencial (tabla 3.2.3.12.), se constata la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento, dado que se encontraron diferencias significativas la Media de Rendimiento Total ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 5 ($p=.000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=.000$). En todos los casos los sujetos que tenían mayor nivel de Inteligencia Emocional tuvieron también resultados académicos superiores.

Tabla 3.2.3.13. Resultados de la prueba ANOVA en Pulido y Herrera (2015b) h

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
----------	---	----------	-------	-----------	---	---

				Inteligencia Emocional			
Rendimiento Global	39	0	Muy Poca IE	5.2954	1.54149		
	208	0	Poca IE	5.1590	1.85834	1.610	.000
	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		
	208	0	Poca IE	5.014	2.2078	1.216	.000
	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		
	208	0	Poca IE	4.860	2.2736	1.326	.000
	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		
	208	0	Poca IE	5.418	2.2386	1.527	.000
	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		
	208	0	Poca IE	5.773	2.2268	1.464	.000
	723	0	Bastante IE	7.204	1.7617		
	160	0	Mucha IE	8.233	1.6823		
Rendimiento Materia 6	0	39	Muy Poca IE	--	--		
	93	115	Poca IE	3.660	1.4855	1.847	.000
	562	161	Bastante IE	6.108	1.9064		
	113	47	Mucha IE	7.971	1.5689		

Pulido y Herrera (2015b), como conclusiones relacionadas con la variable rendimiento académico, especifican que, en el contexto pluricultural de Ceuta, se dan niveles medios (bien de media). La materia en la que aparecen mejores resultados es en la 5 (en la que la nota media es notable), mientras que en la materia 1 es en la que se registran los resultados más bajos. Entre los predictores aparecen la IE, la cultura, la etapa, el estatus y el género. Para justificar las diferencias considerando la cultura, Pulido y Herrera (2015b) hacen referencia a las dificultades para la integración socio educativa (Oropesa, Moreno, Pérez, y Muñoz-Tinoco, 2014) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández, Rodríguez y Moral, 2011) como importantes justificantes de estas diferencias significativas, como hallaron Cervini, Dari y Quiroz (2014) a lo que se deben unir las importantes

diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos. Esta explicación cobra más importancia si se consideran los trabajos de Roa (2006) y Siqués y Vila (2014). Todo ello contribuye a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono (Pulido y Herrera, 2015b, p. 104). El contexto “autóctono” se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo.

"Ante esta situación, la interculturalidad se antoja necesaria aunque no suficiente para la progresiva eliminación de estas diferencias, convirtiendo ese contexto en "autóctono" para todos los grupos culturales". Así, "la formación permanente del profesorado es la única vía para lograr armonizar la formación que reciben los docentes con la que deseamos que ofrezcan a sus alumnos en la sociedad intercultural que estamos construyendo (Goenechea, 2008, p. 120).

Otro de los elementos considerados como determinantes (Pulido y Herrera, 2015b) es el estatus, que también se ha de tener en cuenta, haciendo referencia al ya mencionado trabajo de Alonso y Román (2014). El género también actúa como predictor, aunque sólo en los totales y algunas materias, presentando las mujeres mejores resultados que los varones. Los autores (Pulido y Herrera, 2015b) destacan la importancia de las relaciones entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, ya que funcionan como principal predictor de la otra, de forma recíproca. Esto permite concluir con la idea de que, a mayor nivel de IE mayor Rendimiento Académico. Esta realidad confirma trabajos como los de Codier y Odell (2014). Esto demuestra claramente que las habilidades emocionales guardan una relevancia evidente con el logro académico y no sólo para el desarrollo de los sujetos. Considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, situación que tanto se demanda a nuestro sistema educativo (De Haro y Castejón, 2014 y Di Giusto, Martín, Arnaiz y Guerra, 2014). Por todo esto la consideración y potenciación de las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el proceso de aprendizaje. Esta realidad debería ser tenida en cuenta por nuestro Sistema Educativo. Trabajar las competencias emocionales se convierte en una alternativa de apoyo ante tal situación, en cualquiera de los niveles, referido al aprendizaje centrado en el alumno como elemento más importante del entorno educativo (Castevich, Dzib, Hogan, Sanders, Slovec y Yelizarov, 2015).

3.3. Estado actual de la cuestión

En este apartado, se pretende realizar una síntesis de los elementos más relevantes que se relacionan con las investigaciones realizadas dentro del campo en el que se inscribe el

trabajo que se pretende realizar. Desde este punto de vista, se ha aprovechado la revisión bibliográfica realizada como punto de partida desde el que se contestarán los elementos que, de una u otra forma, tienen relación, no sólo con las variables en torno a las que girará este trabajo, sino también aquellas relaciones que se pudieran encontrar, en un segundo plano. Por todo esto, se van a considerar cuatro temáticas diferenciadas:

- **Investigaciones sobre la ansiedad:** Se consideran, en este punto, los elementos más destacables en los estudios que tienen la ansiedad como eje en torno al que giran.

En primer lugar, se debe comenzar haciendo referencia a diferentes trabajos en los que se delimita la ansiedad, estableciendo que se trata de un concepto distinto a otros pertenecientes al mismo campo, a pesar de que guarda relaciones con los mismos. Para ello, se tomarán algunas de las referencias citadas por Pulido (2015). En este trabajo, se mencionan diferentes referencias en la que se relaciona el estado de ansiedad con el miedo, emoción que constituye el punto de partida de la investigación anteriormente mencionada. En dichas referencias se establecen correlaciones entre ambos conceptos (Lerner y Keltner, 2001; Kogan y Edelstein, 2004; Cserjesi, 2004; Wilson y Hayward, 2006; Perkins et al., 2007; Ford et al., 2014; Gómez-Ortiz et al., 2016). Por otra parte, la teoría de la ansiedad estado-rasgo, plantea una relación clara entre ambos conceptos. La ansiedad estado se refiere a elementos emocionales de carácter más puntual, siendo una condición emocional transitoria, caracterizada por una hiperactividad del sistema nervioso autónomo, pudiendo variar con el tiempo y fluctuar en intensidad. Todo lo que se comenta, aproxima al concepto al relacionado con la visión de miedo que se ha venido defendiendo en el apartado teórico. Por su parte, la ansiedad rasgo se refiere a un estado emocional que se mantiene relativamente estable. Se trata de una tendencia a percibir situaciones como amenazadoras. La ansiedad rasgo, se aproximaría más a la consideración de estado emocional, por su carácter estable. Todo ello se ve reforzado por múltiples estudios (Spielberger et al., 1970; Spielberger, 1973; Spielberger et al., 1982; Seisdodos, 1986; Spielberger et al., 2008; Guillén-Riquelme y Buela-Casal, 2011; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Baquero et al., 2015; Ortuño-Sierra et al., 2016).

A pesar de estas diferencias, claras desde el punto de vista teórico, existen también diferentes trabajos en los que ambos conceptos (miedo y ansiedad) se utilizan (de forma equivocada) como sinónimos (tal como se informa en Pulido, 2015). Las diferencias descritas se extienden al ámbito práctico y de la investigación, lo que queda demostrado a través de la obtención de correlaciones significativamente más fuertes entre los estados de

ansiedad, neuroticismo y psicoticismo que para el miedo (Perkins et al., 2007 y Pulido, 2015).

En segundo lugar, otro de los elementos centrales para la investigación, de igual o mayor importancia que la delimitación teórica, es la recogida de la información. Resulta importante tener en cuenta la opinión de expertos el campo de los estados emocionales, de forma general y de la ansiedad de manera particular. En este sentido, se considera el trabajo de Martínez-Monteagudo et al. (2013) en el que se realiza una revisión de diferentes procedimientos e instrumentos para la evaluación de la ansiedad. Los instrumentos se dividen en tres apartados. En primer lugar aparecerían las entrevistas, realizadas tanto a padres, profesores y alumnos. En segundo lugar los autorregistros. Finalmente aparecen los que constituyen el procedimiento más utilizado para evaluar la ansiedad por su corto periodo de aplicación, el amplio abanico de elementos emocionales que se pueden contemplar y su sensibilidad para detectar la eficacia terapéutica, los cuestionarios, inventarios o escalas. Dentro de este último tipo, destaca un elevado número de instrumentos válidos para la evaluación de esta variable. Sin embargo, el más empleado (siempre que no se quiera enfocar la ansiedad ante un campo de estímulos determinado, como ocurre en este caso) es el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI, State-Trait Anxiety Inventory, Spielberger et al., 2008). Este cuestionario fue empleado en muchos de los trabajos que se han revisado (Guillén-Riquelme y Buela-Casal, 2011; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Baquero et al., 2015 y Ortuño-Sierra et al., 2016). También resulta especialmente relevante la existencia de una versión adaptada para la población infantil (el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños, STAIC, Spielberger et al., 1973). Esta versión fue empleada por Martínez-Monteagudo et al. (2013) para establecer correlaciones significativas con otros instrumentos, lo que hace que este cuestionario se considere un una escala de referencia en la evaluación de la ansiedad. Los autores mencionados, defienden, por tanto, que los profesionales de la psicología educativa y clínica disponen de medidas estandarizadas fiables y válidas para la valoración de la ansiedad a través de estos inventarios (Martínez-Monteagudo et al., 2013). Siguiendo a Pulido (2015), lo que se ha comentado concuerda con lo expuesto por Matesanz (2006), quien considera que, a pesar de que los cuestionarios predeterminados pueden influir en los cuestionarios libres, la utilización de este tipo de instrumentos ofrece una perspectiva mucho más completa sobre los estados emocionales tanto para poblaciones infantiles, como para adolescentes y adultos.

Es importante considerar las consecuencias desfavorables que pueden ir asociadas a este tipo de estados emocionales de carácter negativo. La ansiedad, durante estas etapas, puede

dificultar el adecuado desarrollo del autoconcepto, llegando a suponer una falta de aceptación por parte de los demás (Estévez et al., 2009; Meites et al., 2012; Gallegos et al., 2013 y Delgado et al., 2013) y causar dificultades en el proceso de socialización (Estévez et al., 2009; Piqueras et al., 2012; Meites et al., 2012 y Gallegos et al., 2013). Esto queda asociado a la evitación de muchas situaciones o la exposición a ellas sufriendo un intenso malestar (Gómez-Ortiz et al., 2016). Esta realidad se demostró a través de la relación inversa entre la presencia de habilidades sociales y el desarrollo de ansiedad (Caballo et al., 2014). Estos estados emocionales también pueden ser responsables de problemas académicos (Estévez et al., 2009; Gallegos et al., 2013; Martínez-Monteagudo et al., 2013 y Ranoyen et al., 2014) e incluso pensamientos de suicidio (Gallagher et al., 2014 y Bazán-López, Olórtégui-Malaver, Vargas-Murga y Huayanay-Falconí, 2016). Al mismo tiempo, causa problemas de aprensión, tensión o intranquilidad, así como depresión, desesperanza, tristeza, ambivalencia e hiperactividad (Martínez-Monteagudo et al., 2013). Todo ello puede desencadenar desajustes psicosociales, dificultades matrimoniales y laborales, enfermedades psiquiátricas y consumo de drogas legales e ilegales (Estévez et al., 2009). De esta manera, se alejaría del funcionamiento óptimo del sujeto (Buceta-Fernández et al., 2012). Finalmente, también se ha relacionado con problemas físicos, asociados a dificultades emocionales (Moreno-Rosset et al., 2016), demostrándose que las mujeres embarazadas que tienen ansiedad tienen mayor riesgo de consumo de sustancias, desarrollo de preclampsia y parto prematuro (Flanagan et al., 2015). De esta manera, los niveles altos de ansiedad pueden afectar el crecimiento fetal.

Se continúa considerando la incidencia de los trastornos de ansiedad y su diagnóstico por parte de los profesionales de la psicología clínica. Se trata de uno de los trastornos emocionales con mayor prevalencia que va desde el 5.5% (García-López et al., 2014) y el 12.06% (Inglés et al., 2010). Considerando a Pulido (2015) estas diferencias encontradas en la prevalencia se deben a la metodología aplicada y al concepto, más o menos restrictivo, que se considere para su identificación, del mismo modo que al tipo de instrumentos empleados. Por ellos, resulta tan importante la delimitación de los conceptos. Además la mayoría de ellos son diagnosticados durante la etapa infantil o la adolescencia, siendo el periodo en el que más se registran el comprendido entre los 10 y los 16.6 años (Knappe et al., 2015). Es por ello que estos periodos (infancia y adolescencia) se pueden considerar como etapas de riesgo (Gómez-Ortiz et al., 2016). Esto cobra más sentido si se tiene en cuenta que, además de ser el periodo donde se presenta la mayor prevalencia, las consecuencias asociadas tienen un mayor efecto.

Se puede comprobar, por tanto, el descenso progresivo del diagnóstico de problemas de ansiedad con la edad del sujeto (Inglés et al., 2010). De esta manera, aparece como elemento a tener en cuenta en el diagnóstico de la ansiedad. Otro componente que resulta fundamental, es la personalidad del sujeto, considerada como uno de los elementos de riesgo en el diagnóstico de la misma (Naragon-Gainey et al., 2014 y Gómez-Ortiz et al., 2016). Se vuelve a considerar el trabajo de Pulido (2015) para remarcar otro de los factores de riesgo en la prevalencia de estos estados emocionales, dado que estudios con gemelos muestran que puede haber un componente genético en los estados que implican trastorno (ansiedad). Esta realidad es recogida en el trabajo desarrollado por Echeburúa (2000).

Ya se ha comentado la edad como uno de los elementos que influyen de forma clara sobre la prevalencia de este tipo de problemas emocionales (Inglés et al., 2010). Sin embargo, no solo tiene una incidencia directa en la prevalencia sino que influye en más elementos. Se puede comenzar con la intensidad de los estados de ansiedad. La edad es un elemento a tener en cuenta, ya que muestra ser decisivo en los niveles de ansiedad. Esta situación se da además con independencia del género (Pulido, 2015). La mayoría de trabajos coinciden en el descenso de sus niveles a medida que el sujeto va aumentando su edad. Esta realidad se cumple en Gómez-Ortiz et al. (2016), por lo que estos autores llegan a aconsejar un análisis por separado para sujetos de diferentes edades. Los autores realizaron dos modelos de regresión diferentes para la edad, dentro de la población adolescente. En todos los casos se encontraron diferencias significativas. Esta realidad se repite en Caballo et al. (2014) y Franco et al. (2014). Sin embargo, aparecen también otras experiencias (Cazalla-Luna y Molero, 2014) en las que a pesar de aparecer diferencias estadísticamente significativas, la dirección de las medias es contraria a la comentada anteriormente. En este caso, fueron los sujetos con más edad los que obtuvieron niveles significativamente superiores. Esta realidad aparece en la población adulta, mientras que la inversa (más edad se relaciona con menos ansiedad) se halló en estudios con población infantil y juvenil. Se puede establecer el periodo evolutivo como elemento a tener en cuenta en lo que a niveles de ansiedad se refiere, algo que refuerza este pensamiento. No obstante también existen excepciones como el trabajo de O'Donoghue y Neil (2015) en el que no se encontraron diferencias por edad en los niveles de ansiedad.

Otro de los elementos más relevantes dentro de este campo es su clara relación con el género. Este se trata, pues, de otra de las variables sociodemográficas que se deben tener en cuenta en cualquier investigación que pretenda informar sobre los estados de ansiedad. En la mayoría de los trabajos en los que se encontraron diferencias significativas son las mujeres

(o niñas) las que evidencian niveles superiores en diferentes estados emocionales de carácter negativo. En este sentido, se contemplan múltiples trabajos en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en el sentido indicado (Spielberger et al., 1982; Vélez et al., 2009; Burnham et al., 2011; Bernaldo de Quirós et al., 2012; Franco et al., 2014; Gómez-Garibello y Chaux, 2014; Quiceno y Vinaccia, 2015; Moreno-Rosset et al., 2016 y Pulido y Herrera, 2016a). Esta realidad es tan extendida, que son varios los autores (Matesanz, 2006; Guillén-Riquelme y Buela-Casal, 2011 y Gómez-Ortiz et al., 2016) los que son partidarios de la evaluación así como la realización del análisis estadístico por separado para ambos géneros. De hecho, Matesanz (2006) indica que la validez de un instrumento se puede ver negativamente afectada, cuando no se tiene en cuenta la variable género en el análisis. La estructura factorial más consistente y de mejor interpretación resulta cuando se realizan análisis factoriales separados según el género. Existe una mayor precisión y más valor predictivo siendo el género un elemento discriminativo revelador de un rasgo femenino o masculino. Esto puede llevarnos a evitar que la validez del instrumento se pueda ver negativamente afectada. Para ello lo más indicado sería aplicar el análisis estadístico por separado para ambos géneros (Pulido y Herrera, 2016b).

Ante estas diferencias encontradas considerando el género se ofrecen múltiples explicaciones. En este sentido se podrían considerar aquellas basadas en criterios de tipo biológico. Estas remarcan la existencia de diferencias hormonales entre ambos géneros, debidas al ciclo menstrual propio de las mujeres. Estos cambios hormonales pueden influir en la manifestación de emociones, ya que durante esta fase los cambios en los niveles de estrógenos y progesterona provocan una disminución en los niveles de serotonina. Este neurotransmisor interviene en la modulación y el procesamiento emocional de forma directa, lo cual a su vez se relacionaría con los cambios emocionales. Esto las llevaría a tener una mayor capacidad, dependiendo del momento, para identificar y manifestar emociones, cercanas a su estado de ánimo, algo que podría justificar estas diferencias por género. Diferencias que se dieron no sólo con respecto a los hombres, sino también a mujeres que se encontraban en fases diferentes del ciclo menstrual. Otros estudios manifiestan que las mujeres tienen una amígdala más desarrollada que los varones, especialmente en el hemisferio cerebral izquierdo. Todas estas diferencias biológicas son comentadas en el trabajo de Pinto, Dutra, Filgueiras, Juruena y Stingel (2013). Sin embargo, desde la perspectiva en la que nos enmarcamos, se concede mayor credibilidad a aquellas que tienen en cuenta diferencias en los patrones de socialización y la presencia marcada de determinados roles, diferentes en ambos géneros. Desde esta concepción, las mujeres

aparecería como más pasionales, con independencia del grupo cultural de pertenencia. El proceso de socialización llevado a cabo por familias y escuelas permite que las chicas expresen sus sentimientos de una forma abierta y manifiesta. Sin embargo, a pesar de que la igualdad entre géneros es una demanda constante, a los varones se les educa para que repriman sus sentimientos. Los chicos aprenden a reafirmar su virilidad a través de conductas donde no hay cabida para sentimientos propios de las mujeres como el llanto (Soriano y González, 2013). Estos patrones de educación diferencial que reciben niños y niñas, correspondiente a los diferentes estilos de crianza justificarían el hecho de que las chicas fueran más “emocionales” que los varones. Esta realidad además de explicar estas diferencias (Pulido y Herrera, 2015a) permite que se pueda considerar este componente social como principal elemento responsable de las mismas. Esta realidad queda recogida, además, en gran cantidad de trabajos (Méndez et al., 2003; Newcomb et al., 2007; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Braz et al., 2013; Franco et al., 2014; Cruz, 2014; Caballero-Dominguez, Suárez-Colorado y Bruges-Carbono, 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a; Pulido y Herrera, 2016b y Gómez-Ortiz et al., 2016). De esta forma, la educación impartida en las escuelas tiene la gran oportunidad de aprovechar la diversidad cultural como elemento para fortalecer el desarrollo igualitario de todos sus estudiantes. Todo lo anteriormente comentado, se puede observar no sólo en poblaciones infantiles sino también en adolescentes, donde vuelven a aparecer estas diferencias significativas en los niveles de ansiedad, teniendo estas mayores puntuaciones, algo que vuelve a repetirse en la etapa adulta (Pulido, 2015).

Del mismo modo que en el caso anterior, aparecen trabajos en los que son los varones los que demuestran mayores niveles de ansiedad (Cazalla-Luna y Molero, 2014) así como otros en los que no se encontraron diferencias en función del género (Perkins et al., 2007; Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011; Limonero et al., 2015 y O’Donoghue y Neil, 2015). En este sentido, se puede apuntar que el contexto específico podría ser muy influyente, algo que cobra especial importancia por el hecho de que se registran diferencias significativas entre muestras en función de su contexto (Pulido, 2015). Sin embargo, la tendencia predominante se relaciona con la aparición de diferencias entre ambos géneros.

Se puede continuar con la influencia que tiene la cultura sobre el desarrollo emocional y, por tanto, sobre la manifestación de diferentes estados emocionales como la ansiedad. Se debe considerar que las aulas, no ya sólo en el contexto en el que nos movemos, sino a nivel general son reflejo de la amplia diversidad cultural y social que caracteriza a la sociedad actual (Balongo y Mérida, 2016). En este sentido, la cultura de origen tiene una gran

influencia en las relaciones afectivas y en la constitución de diferentes manifestaciones emocionales. De esta manera, la religión y las normas aprendidas en el seno familiar, sin someter a análisis crítico los elementos del exterior, hacen que se asuman sin cuestionarse otro punto de vista diferente, los patrones ofrecidos dentro del seno familiar (Soriano y González, 2013). Al mismo tiempo, el desarrollo de estos estados emocionales tiene una importante relación con la integración efectiva de los sujetos pertenecientes a alguna minoría social, étnica o cultural. Por ello es importante que la escuela se convierta en uno de los puntos de partida del proceso socializador (Merchán, Bermejo y González, 2014). Todo lo que se ha comentado, cobra mucho más sentido si se tiene en cuenta la importante diversidad existente en los patrones de socialización y crianza entre sujetos pertenecientes a diferentes grupos culturales. Esta realidad es especialmente evidente en nuestro contexto (Herrera, 2000) donde son múltiples las diferencias en estos patrones entre sujetos de cultura musulmana y cristiana. La marcada influencia del componente religioso entre los musulmanes, puede incidir de forma directa sobre sus manifestaciones emocionales. De esta forma, se vuelve a remarcar la importancia del contexto socio-familiar en el que el sujeto se desarrolla, como predictor de diferencias significativas en las manifestaciones emocionales. Por ello se vuelve a incidir en el gran volumen de trabajos que consideraron este contexto como elemento clave para el desarrollo emocional (Méndez et al., 2003; Newcomb et al., 2007; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Burnham et al., 2011; Braz et al., 2013; Franco et al., 2014; Cruz, 2014; Caballero-Domínguez et al., 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a; Pulido y Herrera, 2016b y Gómez-Ortiz et al., 2016).

Todo lo que se ha comentado para la cultura, en el contexto en el que se llevará a cabo la investigación, se relaciona de forma directa con el estatus socioeconómico y cultural, hace que también deba ser un factor a tener presente. De esta manera, son diferentes los estudios en los que se ha encontrado un nivel superior de ansiedad y otros estados emocionales de carácter negativo entre los sujetos pertenecientes a estratos socioeconómicos más bajos. Esta realidad se reproduce en Burnham et al. (2011), Kushnir et al. (2014), Roth et al. (2014), Pulido y Herrera (2014), Pulido y Herrera (2015a) y Pulido (2015). En todos ellos se puede observar la realidad descrita. Para justificarla se puede recurrir a la concepción defendida por Alonso y Román (2014), según la cual el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, repercutiendo en diferentes dimensiones de desarrollo emocional. Esto nos vuelve a conducir a la importancia del contexto en el desarrollo emocional del sujeto.

También resulta relevante considerar la evaluación de la ansiedad, dentro de un contexto en el que se desarrollará el trabajo propuesto: el ámbito académico. Por ello, la mayoría de los trabajos consultados (Spielberg, 1973; Contreras et al., 2005; García-Fernández et al., 2011; Martínez-Monteagudo et al., 2013; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Pulido, 2015; Limonero et al., 2015; Pulido y Herrera, 2015a; Pulido y Herrera, 2016b) se llevaron a cabo dentro del ámbito educativo. Una de las mencionadas (García-Fernández et al., 2011) incluso analiza las propiedades psicométricas de un instrumento diseñado para medir la ansiedad en situaciones escolares (Inventario de Ansiedad Escolar, IAES, García-Fernández et al., 2011). A pesar de ello, el instrumento que más se emplea en todos ellos sigue siendo el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) y su versión infantil (STAIC), algo ya comentado en Guillén-Riquelme y Buela-Casal (2011), Martínez-Monteagudo et al. (2013), Cazalla-Luna y Molero (2014), Baquero et al. (2015) y Ortuño-Sierra et al. (2016). Esto ocurre también en el ámbito educativo. Según Ponterotto y Ruckdeschel (2007) las puntuaciones de ambos cuestionarios presentaban correlaciones significativas (Pulido, 2015).

- **Investigaciones sobre la felicidad:** En este apartado, se tendrán en cuenta los puntos más relevantes en los diferentes estudios que encuentran entre la felicidad y los estados de bienestar emocional sus principales objetivos.

En primer lugar, se debe comenzar haciendo referencia a diferentes trabajos en los que se delimita la felicidad como estado emocional integrado dentro del bienestar psicológico. Dicho constructo, además de incluir elementos relacionados con el interés en el desarrollo personal, las experiencias positivas y el funcionamiento óptimo de las personas, incluye el bienestar subjetivo o lo que es lo mismo el nivel de felicidad (Snyder y López, 2005). La felicidad se ceñiría de esta manera, a aquellos estados emocionales que implican una percepción placentera o de carácter positivo y que conduciría al mejor desarrollo del sujeto en todos los ámbitos (Véliz, 2012). Otra concepción aproximada es la aportada por Rodríguez (2010), desde la que se entiende la felicidad como un estado emocional, generado por la interacción de diferentes condiciones que actúan sobre el individuo provocando respuestas positivas. De nuevo vuelven a aparecer tanto el concepto estado emocional, lo que destaca su condición duradera en el tiempo, como la percepción de carácter positivo. De la misma manera, Quiceno y Vinaccia (2012) y otros autores (Giménez et al., 2010 y Gutiérrez y Gonçalves, 2013) se encargan de enmarcar la felicidad dentro de la psicología positiva, disciplina psicológica centrada en el estudio de las virtudes fortalezas y aspectos

positivos del ser humano. La inclusión de la felicidad en este campo vuelve a llevar a su carácter positivo. Carballeira et al. (2015) también destacan su componente positivo, relacionando la felicidad con aquel grupo de emociones positivas vinculadas a una serie de sensaciones placenteras y a la satisfacción vital. Todo ello permite destacar tres elementos característicos de la felicidad, descrita por los autores mencionados. El componente emocional (estado emocional), su carácter positivo y su vivenciación placentera o agradable (Snyder y López, 2005; Giménez et al, 2010; Rodríguez (2010); Véliz, 2012; Quiceno y Vinaccia, 2012 y Gutiérrez y Gonçalves, 2013).

En segundo lugar, se pone el foco de atención en la evaluación, la cual permitirá la recopilación de los datos. Esto hace crucial considerar, del mismo modo que se ha hecho con la ansiedad, la percepción de los expertos, dentro del campo de los estados emocionales, centrados, en este caso, en los de tipo positivo, concretamente la felicidad. Desde esta perspectiva, se pueden describir tres tipos de instrumentos diferenciados. En primer lugar, aparecen aquellos que consideran la felicidad como un componente emocional del estado de bienestar (van Dierendonck, 2004; Díaz et al., 2006; Sánchez-Cánovas, 2007; Gómez et al., 2007; Véliz, 2012; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016). Otro grupo de autores (Lyubomirsky y Lepper, 1999; Alarcón, 2006; Toribio-Pérez et al., 2012; Carballeira et al., 2015 y Quiceno y Vinaccia, 2015) emplean el concepto felicidad para llevar a cabo la evaluación de la misma y no como integrante emocional de otros constructos. Finalmente, otros autores hacen referencia a la medida de la satisfacción, centrándola en diferentes campos (Gilman et al, 2000; Pavot y Diener, 2008; Salgado, 2009 y Gutiérrez y Gonçalves, 2013). De esta manera, aquellos que emplean el término bienestar (psicológico, subjetivo, personal,...) llevan a cabo la evaluación de la felicidad como estado emocional que queda integrado dentro del concepto que miden. Se podría considerar un factor dentro de este tipo de cuestionarios, relacionado con el componente emocional de estos estados de bienestar. Los autores que emplean cuestionarios para medir la felicidad se centran más en el componente emocional, destacándolo por encima de elementos del bienestar. Por último, el término satisfacción quedaría vinculado a la vivenciación positiva centrada en campos positivos. De esta manera, la satisfacción se puede centrar en el individuo (personal), su interacción con los demás (social), el ámbito educativo (escolar)...

Se continúa con aquellos estudios que tienen en cuenta la incidencia positiva de la felicidad y los estados de bienestar para múltiples ámbitos de la vida. De esta manera, los sujetos que tienen mayores niveles de felicidad (bienestar emocional) llegan a un mayor desarrollo social, siendo más positivas las relaciones familiares y sociales (Oberle et al.,

2011; Gutiérrez y Gonçalves, 2013 y Carballeira et al., 2015), y económico a través de la autorrealización con el trabajo (Gómez et al., 2007; Bilbao, 2008 y Carballeira et al., 2015). Estos estados emocionales también se relacionan con mayores niveles de autoestima, lo que puede favorecer el desarrollo de conductas saludables, evitando las que no lo son, y optimismo (Marrero y Carballeira, 2010; Moral y Sirvent, 2011 y Rodríguez y Caño, 2012). También se relacionan con una mejor sensación de realización personal, aumentando la satisfacción con los aspectos vitales propios y la presencia de emociones positivas frente a negativas (Negru y Baban, 2009; Sun y Shek, 2012; Quiceno y Vinaccia, 2012; Gutiérrez y Gonçalves, 2013 y Caballeira et al., 2015). También mejorarían la adaptación del sujeto a su entorno (Lent et al., 2009), permitiendo su crecimiento positivo (Oberle et al., 2011). Otro de sus elementos positivos, de vital importancia para el trabajo que se pretende realizar, es la incidencia de estos estados emocionales positivos sobre el ajuste y el éxito escolar (Negru y Baban, 2009; Marrero y Carballeira, 2010; Oberle et al., 2011 y Gutiérrez y Gonçalves, 2013), actuando de forma positiva sobre ellos. Se finaliza con la idea de que los niveles altos de felicidad permite sentirse bien consigo mismo, ser conscientes de sus fortalezas y capacidades, lo que permite tener calidad de vida física y mental (Toribio-Pérez et al., 2012; Quiceno y Vinaccia, 2012 y Gutiérrez y Gonçalves, 2013). Por otra parte, también se ha demostrado que mayores niveles de felicidad aminoran los estados emocionales negativos como la depresión, el estrés y el pesimismo (Steptoe et al., 2009 y Puskar et al., 2010). De esta manera, los trastornos emocionales son menos frecuentes entre personas con elevados niveles de felicidad (Buelga et al., 2012 y Gutiérrez y Gonçalves, 2013). Del mismo modo, aquellos que reflejan niveles inferiores de felicidad se relacionarían con mayor número de problemas de salud mental, integración social, bajo autoconcepto y niveles de autoeficacia deficitarios (Véliz, 2012). Finalmente, estos estados emocionales pueden incidir de forma directa, sobre la propia salud, siendo un importante predictor de las enfermedades infecciosas durante el embarazo, actuando de forma negativa sobre la salud de la madre y el crecimiento del feto (Henriksen et al., 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016).

Si se considera la variable sociodemográfica edad, el volumen de trabajos que consideran esta posible relación decrecen de manera evidente. Sin embargo, se puede intuir cierta independencia de ambas variables (felicidad y edad del sujeto) dado que no se encontraron diferencias significativas en la felicidad (ni en ninguno de los factores de satisfacción) en función de la edad del sujeto. Del mismo modo, la edad tampoco actuó como predictor de los niveles de felicidad, ni de ninguno de los indicadores de satisfacción (Carballeira et al., 2015). Por ello, a falta de estudios que estudien esta relación de una

manera más profunda, se puede concluir con la inexistencia de relaciones entre ambas variables.

De nuevo, una vez sintetizada la (no) influencia de la edad, se debe considerar la relación existente con el género. En este sentido, vuelven a aparecer estudios contradictorios dado que en algunos se describe una relación, en otros la inversa, mientras que en otros trabajos no se demuestra relación alguna. En este sentido, ya desde la consideración de felicidad ofrecida por Rodríguez (2010), se entiende que ésta se trata de un estado emocional que está generado por la interacción de diferentes condiciones, entre las que se incluyen elementos biológicos (como el género). Desde esta perspectiva se indicaría la incidencia de esta variable sociodemográfica sobre la felicidad, sin embargo no indicaría el sentido de esta influencia. Sin embargo, diferentes autores (Gómez et al., 2007 y Seligman, 2011) evidencian que son las mujeres las que son más proclives a manifestar niveles superiores de felicidad, en comparación con los varones. Sin embargo, también son numerosos los trabajos que indican una influencia inversa de la variable género (Hernangómez et al., 2009; Vélez et al., 2009; González-Quñones y Restrepo, 2010; Bouchard, 2014 y Quiceno y Vinaccia, 2015), encontrándose diferencias, y mejores niveles de bienestar emocional (felicidad) entre ambos géneros. De esta manera, los varones percibirían más la presencia de emociones positivas, teniendo mayor satisfacción por la vida, mejor aceptación de su aspecto físico e imagen corporal y más seguridad y confianza consigo mismos que las mujeres (Urzúa et al., 2011), que se mostrarían más vulnerables emocionalmente (Quiceno y Vinaccia, 2015). Del mismo modo, se remarca (Bouchard, 2014; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016) que, mientras que la percepción de la calidad de vida y las fortalezas personales son superiores entre varones, las emociones negativas alcanzan niveles inferiores en los varones (algo ya comentado, lo que puede indicar el sentido de las relaciones entre ambos estados emocionales, siendo contrarios entre sí). Esto muestra que el género es una variable influyente en estos estados emocionales.

Aunque su volumen es menor, también aparecen trabajos en los que no se identifican diferencias significativas entre ambos géneros. A esta conclusión se llega considerando a Vera-Villarroel et al. (2011) o a Toribio-Pérez et al. (2012), quienes subrayan que ambos géneros presentan satisfacción por la vida, creen estar donde deben estar, se consideran autosuficientes, tienen tranquilidad emocional, se orientan a metas que consideran valiosas para su vida, experimentan sentimientos positivos hacia sí mismos y hacia la vida, sienten que es maravilloso vivir y refieren experiencias positivas de su vida (Csikszentmihalyi, 2008). Del mismo modo, a pesar de que se encontraron diferencias en muchos elementos

relacionados con el componente emocional Moreno-Rosset et al. (2016), también describen otros en los que dichas diferencias no se encontraron (elementos relacionados con el bienestar). Es por ello, que algunos autores (Gómez et al., 2007y Seligman, 2011) consideren que, a pesar de que el género es relevante, no es suficiente para explicar las diferencias en los niveles de felicidad encontradas en función de esta variable sociodemográfica.

Teniendo en cuenta todo esto, se vuelven a buscar explicaciones que justifiquen estas diferencias. A las ya comentadas en el apartado anterior (desde las centradas en elementos biológicos -Pinto et al., 2013-, a aquellas que tienen en cuenta diferencias en los patrones de socialización - Méndez et al., 2003; Newcomb et al., 2007; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Braz et al., 2013; Soriano y González, 2013; Franco et al., 2014; Cruz, 2014; Caballero-Dominguez et al., 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a; Pulido y Herrera, 2016b y Gómez-Ortiz et al., 2016-) se le deben añadir aquellas centradas en considerar una mayor importancia de factores como el tipo de familia, el estado de salud, la edad y la religión sobre elementos ligados al género (Seligman, 2011). Sin embargo, se trata de otra forma de destacar la mayor relevancia del componente social y el proceso socializador.

Se prosigue con la incidencia que puede llegar a suponer la pertenencia a un grupo cultural sobre los estados emocionales positivos. De nuevo, el punto de partida vuelve a ser la definición de Rodríguez (2010), quien destaca elementos socioculturales (relacionados con la cultura) como condicionantes de las respuestas emocionales positivas del sujeto. Esto da a entender que cualquier consideración de felicidad o bienestar está ligada a los valores de cada cultura (Veenhoven, 2007). Esta consideración se ve reforzada por la importancia concedida al contexto cultural y sus diferencias sobre el bienestar psicológico (Jia et al., 2010; Paro et al., 2010; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011 y Quiceno y Vinaccia, 2015), quedando claro que sus determinantes no son iguales en grupos culturales diferentes, dado que dependen de múltiples elementos, desde la satisfacción con los aspectos vitales personales, las relaciones familiares, el trabajo y las relaciones sociales y los valores culturales (Carballeira et al., 2015). Desde esta perspectiva se señala como un factor determinante. Sin embargo, es en trabajos como los de Carballeira et al. (2015) donde estas diferencias quedan confirmadas, encontrándose diferencias en la satisfacción con la vida y los estados emocionales positivos en función de distintos grupos culturales (Vera et al. 2007). Estos autores, además, señalan el sentido de estas diferencias, partiendo de un mayor interés por las emociones positivas en las culturas individualistas, dado que ellas quedan más vinculadas a las sensaciones placenteras, al logro personal y a la satisfacción (Díaz y

González, 2011). Así son más felices al obtener logros orientados a metas personales. Por su parte, las colectivistas se asociarían a menores niveles en este tipo de estados emocionales (Furman et al., 2009), mostrando mayor bienestar en la medida en que se sienten integradas en un grupo de pertenencia (Díaz y González, 2011) y no tanto de forma individual. Sin embargo, a pesar de la perspectiva de partida, Carballeira et al. (2015), demostraron que la cultura colectivista presenta mayor bienestar que la individualista, tanto en los indicadores generales como en los específicos relacionados con distintos dominios vitales, realidad que coincide con otros autores (Compton, 2001 y Carballeira et al., 2015). Independientemente del sentido, lo que sí parece claro es la incidencia del grupo cultural del sujeto como variable determinante en los niveles de felicidad (Compton, 2001; Vera et al., 2007; Furman et al., 2009; Jia et al., 2010; Paro et al., 2010; Díaz y González, 2011; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Carballeira et al., 2015).

De la misma manera, se puede reincidir en las diferencias en los patrones de socialización y crianza (Herrera, 2000), considerando, al mismo tiempo, otros elementos. Entre ellos se pueden mencionar los objetivos vitales de cada grupo, más o menos centrados en satisfacción personal (Lang y Heckhausen, 2001; Carballeira et al., 2015). Esta realidad está menos extendida en las sociedades colectivistas. También se consideran elementos como la satisfacción sentimental, con la salud, con el ocio y con los estudios, a los que se coloca en una diferente escala de valores, en función del grupo cultural de referencia (Carballeira et al., 2015) o algunas características de los contextos específicos de desarrollo en los que participa cada grupo cultural (apoyo en la familia, presencia de modelos adultos positivos, escuela, comunidad..., como recogen Oliva et al., 2010 y Carballeira et al., 2015). Esta perspectiva centra la atención en la creación de ambientes óptimos que favorezcan este estado emocional de corte positivo (Gómez et al., 2007; Elmore y Huebner, 2010; Oliva et al., 2010; Pertegal et al., 2010 y Gutiérrez y López, 2012).

Otro de los componentes a los que se concede mayor importancia, relacionado también con el grupo cultural de pertenencia (en el caso del trabajo que se pretende realizar) se refiere al estatus socioeconómico y cultural del sujeto. Esta es otra de las variables que se consideran relevantes en la investigación que se pretende realizar. Alcanzan niveles superiores los sujetos pertenecientes al estrato socioeconómico alto (Quiceno y Vinaccia, 2015). En este sentido, no sólo existe una asociación positiva entre ingresos económicos y bienestar (Veenhoven, 2007), sino que el hecho de percibir que las condiciones económicas están mejorando parece tener un incremento inmediato en la satisfacción con la vida (Matijasevic et al., 2010 y Carballeira et al., 2015), si bien es cierto que una economía

saneada no garantiza este estado (Carballeira et al., 2015). A pesar de ello, son los sujetos de naciones más ricas los que registran un nivel superior de bienestar, del mismo modo que los sujetos con mayor poder adquisitivo reflejan niveles más altos de felicidad (Laca et al., 2010). Sobre esto, también ejerce influencia (Díaz y González, 2011) la ocupación laboral del sujeto. Todos estos elementos son indicadores de un desarrollo más positivo, siendo también indicativo del éxito escolar, las conductas prosociales, la interacción con personas de otras culturas,...

Del mismo modo que en el caso de la ansiedad, se debe considerar la evaluación de la felicidad, dentro del contexto educativo. Como en el caso anterior, la mayoría de los estudios que se han considerado (Alarcón, 2006; Véliz, 2012; Toribio-Pérez et al., 2012; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Carballeira et al., 2015) se llevaron a cabo dentro del ámbito educativo. En varios de ellos, además, se mencionan instrumentos en los que aparecen dimensiones directamente relacionadas con el ámbito académico (Jaimes, 2008; García-Fernández et al., 2011 y Quiceno y Vinaccia, 2015). En este sentido, los diferentes instrumentos empleados en los trabajos (Alarcón, 2006 y Véliz, 2012) contienen ítems que no presentan restricciones en función de las variables sociodemográficas que se tendrán en cuenta. Esto se ve reforzado, además, por la revisión previa realizada antes de la recogida de la información (Toribio-Pérez et al., 2012).

+ **Relaciones entre estados emocionales contrapuestos:** Uno de los ejes en torno a los que gira este trabajo es el relacionado con los estados emocionales. Dado que se pretenden considerar dos (ansiedad y felicidad) resulta relevante la relación existente entre ambos. En este sentido, se ha de advertir que se trata de estados emocionales que presentan un carácter completamente contrario. Mientras que la ansiedad tiene un contenido negativo y desagradable, en la felicidad es positivo. En este sentido, a priori, parece que ambos sean contrarios, sin embargo, se deben considerar aquellos trabajos que establecen relaciones entre ambos estados emocionales.

De esta forma, parece haber interferencia entre la presencia de estados emocionales positivos y los de carácter negativo (Carballeira et al., 2015). Moreno-Rosset et al., 2016 sitúan ambos estados como los polos opuestos de un continuo que va desde el bienestar emocional, la satisfacción con la vida y la felicidad, hasta situaciones de estrés que pueden desembocar en síntomas de ansiedad (Lawrence et al., 2012; Adamson, 2013 y Fillo et al., 2015). Desde esta perspectiva, se puede llegar a la conclusión de que son los sujetos que experimentan menores niveles de ansiedad los que reflejan niveles superiores en bienestar

(Mahon et al., 2005; Paro et al., 2010; Hjemdal et al., 2011; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011 y Moreno-Rosset et al., 2016). El balance entre estados emocionales positivos y negativos, es un predictor de la satisfacción vital. Aquellas personas que gozan de un mayor grado de bienestar presentarían un desarrollo más saludable y positivo, que sería un elemento significativo en la prevención de trastornos emocionales como la ansiedad, la depresión, las fobias,... (Oliva et al., 2010 y Moreno-Rosset et al., 2016) e incluso enfermedades físicas (Henriksen et al., 2015). Un nivel alto en felicidad, lleva a favorecer el mejor funcionamiento físico y psicológico de cada persona, mientras que los estados emocionales negativos se alejan del funcionamiento óptimo, perjudicando al propio sujeto (Buceta-Fernández et al., 2012).

Por todo esto, se pone el acento en la creación de ambientes óptimos que favorezcan estados emocionales positivos y el bienestar emocional (Elmore y Huebner, 2010; Gutiérrez y López, 2012; Gutiérrez y Gonçalves, 2013) y, a través de ellos, permitan la relajación y la disminución de los estados emocionales negativos (Guszkowska et al., 2013 y Nereu-Bjorn et al., 2013).

- **Investigaciones sobre Inteligencia Emocional:** En este sentido, vamos a comentar las características más reconocibles de las investigaciones que han tenido la IE así como elemento central.

En primer lugar, es importante comenzar discriminando entre aquellos trabajos que consideran la inteligencia emocional como conjunto de habilidades de aquellos que la tienen en cuenta de una manera autopercebida. Los modelos de inteligencia emocional autopercebida están basados en la concepción de Goleman (2014 y 2016). Desde esta perspectiva, se incluyen tres clases de elementos (habilidades de percepción emocional, competencias y rasgos de personalidad), los cuales se evalúan a través de inventarios de autoinforme. En este sentido, aparecen múltiples trabajos que tienen en cuenta esta teoría (Petrides y Furnham, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Otero et al., 2009; Bar-On, 2010; Augusto-Landa et al., 2011; Gartzia et al., 2012; Pena et al., 2012 y Cazalla-Luna y Molero, 2014) en los que se indican que esta concepción de la inteligencia emocional ha demostrado ser un buen predictor del funcionamiento personal y social del sujeto. Por otro lado, la concepción de la inteligencia emocional, como conjunto de habilidades, se refiere a cómo las emociones y el pensamiento interactúan, influyendo las emociones en el funcionamiento cognitivo en línea con lo mencionado en Mayer et al. (2009). El tipo de cuestionario que se pretende emplear, se acerca a esta última concepción de inteligencia

emocional, entendida como conjunto de aptitudes, misma concepción que emplearon múltiples autores (MacCann et al., 2011; Fernández-Berrocal et al., 2012; Limonero et al., 2012; Oliver et al., 2012; Downey et al., 2013; Katyal, 2013; Billings et al., 2014; Brouzos et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014; Ruiz-Aranda et al., 2014; Limonero et al., 2015; Peña-Sarrionandia et al., 2015; Pulido y Herrera, 2015a; Pulido y Herrera, 2016b). Esta concepción permite que se pueda hablar de un conjunto de habilidades específicas (conocimiento de sí mismos, autocontrol, motivación, empatía, habilidades sociales,...) que se convierten en uno de los principales predictores de la adaptación emocional ajustada. Entre estas capacidades se incluyen las habilidades sociales dado que se relacionan con las habilidades emocionales del sujeto (Keltner y Haidt, 2001 y Pulido, 2015), llegando a favorecer el funcionamiento social óptimo (Eisenberg et al., 2000; Savage, 2002; Denham et al., 2003 y Pulido, 2015) y mejores relaciones sociales (Brackett et al., 2006 y Pulido, 2015). Así, las personas con mayores habilidades emocionales presentarían niveles más altos en las relaciones con los demás, manifestando mayor capacidad para establecer interacciones facilitadoras (Windingstad et al., 2011). Esta realidad hace que sean dos, también, los tipos de cuestionarios que existen para la evaluación de la misma: los modelos percibidos emplean inventarios de autoinforme, mientras que aquellos que la consideran como habilidades optan por instrumentos como los de Mayer et al. (2009) y Pulido y Herrera (2016b). En este sentido, resulta relevante la existencia de correlaciones entre diferentes instrumentos para la medida de la inteligencia emocional (Peters et al., 2009; Mavroveli et al., 2009; Williams et al., 2009; Windingstad et al., 2011 y Pulido, 2015). De esta manera, los resultados de los sistemas de medida de la inteligencia emocional no se diferencian significativamente, a pesar de que pueden existir diferencias en algunos de los factores que componen los instrumentos (Otero et al., 2009 y Pulido, 2015).

En segundo lugar, dado que se ha optado por el segundo de los modelos comentados para la inteligencia emocional (como conjunto de habilidades) se ha de hacer referencia a la posible relación existente entre emociones y componentes de la inteligencia racional. Desde esta perspectiva, se pueden consultar trabajos en los que se marcan diferencias claras entre la inteligencia emocional y la inteligencia racional (Pérez y Castejón, 2006 y Jones-Schenk y Harper, 2014), desvinculando ambos tipos de capacidades (dado que no se encontraron correlaciones entre ambas puntuaciones). Esta realidad permite que se puedan contemplar las diferencias entre ambos. Sin embargo, también se puede mencionar el trabajo de de Jesus-Junior y Porto Noronha (2007) en el que sí se encontraron correlaciones positivas y significativamente estadísticas entre los niveles de inteligencia emocional, medida a través

de MSCEIT (Mayer et al., 2009) y las puntuaciones reflejadas por los tests para la evaluación de la capacidad racional. Por ello, se puede decir que la capacidad racional, en otros tiempos sobrevalorada, desempeña un papel que la inteligencia emocional complementa para explicar el éxito personal, profesional, académico, social,... así como en un gran elenco de áreas de la vida. Se trata pues, de un importante y fiable predictor del éxito en todos estos ámbitos (Martínez-Otero y García-Lago, 2013).

Resulta fundamental tener en cuenta todos los elementos que pueden llegar a depender de las capacidades relacionadas con la inteligencia emocional. En este sentido, elementos integrados en este conjunto de habilidades (autoconcepto, autocontrol, empatía...) aparecen como predictores de estados emocionales que pueden dificultar el desarrollo de conductas disfuncionales (Siu, 2009; Augusto-Landa et al., 2011; Piqueras et al., 2012; O'Toole et al., 2013; Ranøyen et al., 2014; Limonero et al., 2015; Peña-Sarrionandia et al., 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016) a través de una regulación emocional asociada al buen ajuste del funcionamiento personal y social del sujeto. De esta manera, los niveles altos de inteligencia emocional se relacionarían con una mayor calidad de vida, mayor salud mental, bienestar personal y laboral, una adaptación emocional más ajustada, mejor ajuste psicológico e incluso mejor capacidad para la resolución de problemas sociales (Bar-On, 2010; Downey et al., 2010; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010; MacCann et al., 2011; Pena et al., 2012; Limonero et al., 2012; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Ruiz-Aranda et al., 2014; Azpiazu, Esnaola y Sarasa, 2015; Limonero et al., 2015 y Cejudo, 2016), mostrando su influencia en distintos campos. Las conductas emocionalmente competentes facilitarían el desarrollo de respuestas adecuadas, disminuyendo los estados emocionales desadaptados (Cazalla-Luna y Molero, 2014).

A pesar de ser algo lógico, se ha de destacar que el proceso de desarrollo emocional provoca importantes cambios en todas las capacidades que forman parte de la inteligencia emocional, desarrollándose con el repertorio emocional del sujeto. Esta realidad es otra forma de contemplar la incidencia que tiene la edad (o etapa evolutiva a la que pertenece el sujeto) en las puntuaciones de inteligencia emocional. De esta manera, el proceso de desarrollo emocional incide aumentando las habilidades que la componen, realidad ya descrita por varios autores (Billings et al., 2014; Brouzos et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Gomes y Pereira, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a).

Una vez analizada la relación de la inteligencia emocional con la variable sociodemográfica edad, se continúa con otra de ellas: el género. Tal y como se recoge en Pulido (2015) las capacidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género

femenino. Esto se traduce en el hecho de que son las mujeres las que presentan niveles superiores (Fernández-Berrocal et al., 2012; Downey et al., 2013; Katyal, 2013; Billings et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014; Azpiazu et al., 2015; Cabello y Fernandez-Berrocal, 2015; Pulido y Herrera, 2015a y Cejudo, 2016), lo que no hace más que aumentar el estereotipo que indica que las mujeres son más “emocionales” que los varones. Esta desigualdad en el manejo de habilidades emocionales en función del género, se extiende además a las capacidades que integran la inteligencia emocional (Pulido y Herrera, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a). Esta realidad es la más extendida entre los diferentes estudios, sin embargo, no es la única. Dado que si se considera el trabajo de Gomes y Pereira (2014) son, en este caso, los varones los que tienen resultados significativamente superiores a las mujeres. Esto hace que incluso algunos de los factores evaluados en los cuestionarios difieren en función de la variable género (Bindu y Thomas, 2006; Otero et al., 2009 y Pulido y Herrera, 2016b). En cualquier caso, se pueden considerar múltiples explicaciones, ya comentadas en apartados anteriores: aquellas basadas en criterios de tipo biológico (Pinto et al., 2013) y las relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles, directamente relacionados con la socialización diferencial de mujeres y hombres (Brackett y Salovey, 2006; Soriano y González, 2013; Pulido y Herrera, 2015a y Pulido, 2015). Finalmente, Gartzia et al. (2012) ponen de manifiesto la necesidad de ir más allá del enfoque de las diferencias de género, reclamando la importancia de referentes de identidad de género. De esta manera, se plantearía que las diferencias registradas en función del mismo, se deben a la mayor identificación por parte de las mujeres con rasgos expresivos (vinculados al género). Estos datos sugieren que es necesario ser cautelosos a la hora de concluir que el género es determinante en la IE (Fernández-Berrocal et al., 2012 y Pulido, 2015), alejándose de estereotipos preconcebidos.

La cultura también fue un elemento a considerar, si se tienen en cuenta las diferencias existentes en los niveles de inteligencia emocional en función del grupo cultural. Si se mencionan los trabajos de Pulido y Herrera (2014 y 2015a) los participantes pertenecientes al grupo de cultura/religión musulmana mostraron peores resultados en las puntuaciones de inteligencia emocional, dado que la cultura trae consigo numerosas diferencias en los patrones educativos y los valores transmitidos, elementos que se relacionan con el desempeño personal, social, emocional, académico y profesional del alumnado. De esta manera, la cultura de origen influiría en las relaciones afectivas y en la constitución de competencias emocionales (Braz et al., 2013; Soriano y González, 2013 y Gutiérrez y Expósito, 2015). Al mismo tiempo, el desarrollo de estas competencias tiene una importante

relación con la integración efectiva de sujetos pertenecientes a alguna minoría social, étnica o cultural, existiendo una relación directa entre la inteligencia emocional y la cultura (Merchán et al., 2014). Para concluir con las variables sociodemográficas, se considera el estatus socioeconómico y cultural, estrechamente relacionado con el grupo de cultural en el contexto en el que se desarrollará la investigación. En este sentido, se encontraron diferencias en función del estrato al que pertenece el sujeto (Alonso y Román, 2014; Pulido y Herrera, 2014, 2015b y 2016a), presentando mayores capacidades emocionales aquellas personas pertenecientes a estatus superiores. Como explicación a estas diferencias se debe señalar que el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico (Alonso y Román, 2014).

+ **Relaciones entre estados emocionales e inteligencia emocional:** Otro de los ejes en torno a los que gira este trabajo es el relacionado con las relaciones que se pueden contemplar entre los estados emocionales (ya sean positivos o negativos) y la inteligencia emocional. Dado que se trata de estados emocionales contrapuestos, se espera una relación inversa con las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional. Para ello se van a contemplar los trabajos en los que se establecen relaciones entre ambos estados emocionales y la inteligencia emocional.

En primer lugar, se puede establecer una relación clara entre la inteligencia emocional, entendida como conjunto de habilidades y el miedo (emociones de componente negativo que se encuentran en estrecha relación con la ansiedad, siendo elementos que comparten múltiples características). Para ello se puede considerar diferentes trabajos (Pulido y Herrera, 2015a). Del mismo modo, también se establecen relaciones entre esta emoción de carácter negativo y capacidades que se han incluido dentro de la inteligencia emocional, como son las habilidades sociales (Pulido y Herrera, 2014). Esta interacción, por su parte, tiene un sentido claro, la inteligencia emocional aumenta a medida que disminuyen los niveles de miedo. Una realidad exactamente idéntica se repite en el caso de las habilidades sociales. Ambos trabajos vienen a reforzar otro realizado por Ford et al. (2014), en el que se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y ansiedad) y diferentes estados emocionales. Se entiende, por tanto, que el repertorio emocional del sujeto influye claramente en su conducta, repercutiendo sobre sus capacidades para el manejo emocional. Al mismo tiempo, determinadas situaciones experimentadas por el sujeto pueden incidir

sobre sus habilidades emocionales (Ordóñez-Cambor et al., 2014). Esto permitiría establecer relaciones entre determinadas emociones y la Inteligencia Emocional. De esta manera, las emociones negativas, como el miedo, influyen en el desempeño emocional del individuo, así como en su competencia social, dado que las personas que evidencian mayores niveles de miedo están menos abiertas a la interacción con otras personas. Estas interacciones son imprescindibles para el fortalecimiento de todas las habilidades socio-emocionales. Esto permite explicar la relación, inversamente proporcional existente entre los conceptos que se están analizando (Pulido y Herrera, 2014 y 2015a).

Una vez contempladas las relaciones con las emociones negativas, se pretenden describir las existentes entre la inteligencia emocional y los estados emocionales negativos, algo que guardaría relación con lo comentado anteriormente. Se puede hablar de la ansiedad como ese estado emocional de carácter negativo y de su interacción con el grupo de habilidades que forman parte de la competencia emocional. En este sentido se comienza por la inteligencia emocional percibida para pasar, posteriormente, a un análisis más detallado de las relaciones existentes entre la ansiedad y la inteligencia emocional como conjunto de capacidades. La percepción de inteligencia emocional ha demostrado ser un adecuado predictor del adecuado funcionamiento personal, social y emocional del sujeto (Augusto-Landa et al., 2011), actuando los niveles altos como indicativos de un mejor ajuste psicológico y mayor salud mental, así como el uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas (Cazalla-Luna y Molero, 2014). Al mismo tiempo, se encontraron relaciones entre la inteligencia emocional percibida y el bienestar personal (Pena et al., 2012), estando relacionada con la salud mental y la aparición de trastornos emocionales como la ansiedad (Contreras et al., 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Bhullar et al., 2012; Jiménez y López-Zafra, 2013 y Cazalla-Luna y Molero, 2014).

En segundo lugar, se establecen también claras relaciones entre la ansiedad y la inteligencia emocional, como conjunto de habilidades. Desde esta consideración, la inteligencia emocional se convierte en uno de los principales predictores de la adaptación emocional ajustada y del bienestar personal (MacCann et al., 2011 y Limonero et al., 2015). De esta manera, las competencias emocionalmente ajustadas favorecerían la disminución progresiva de la ansiedad (Downey et al., 2010; Bhullar et al., 2012; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovira, 2014; Limonero et al., 2015; Gutiérrez y Expósito, 2015 y Caballero-Dominguez et al., 2015). Esto permitiría justificar las diferencias en manifestaciones emocionales a estímulos similares entre una persona y otra.

Contemplados los vínculos con los estados emocionales negativos (ansiedad), se pretenden describir las existentes entre la inteligencia emocional y los estados emocionales positivos, realidad que se relacionaría inversamente a lo comentado anteriormente para la inteligencia emocional. En este caso, son más escasos los trabajos que se han podido encontrar. En cualquier caso, componentes integrados en la inteligencia emocional se vinculan a la estabilidad emocional y el bienestar personal, social, laboral y emocional del mismo modo que los sujetos con bajos niveles tienen un mayor riesgo de desajuste emocional. La inteligencia emocional ha demostrado ser un buen predictor del funcionamiento personal y social, estando relacionada con una mayor calidad en la vida emocional, mayor salud mental y mejor ajuste psicológico, elementos que se aproximan al estado emocional positivo (Inglés et al., 2010; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010; Augusto-Landa et al., 2011; Pena et al., 2012; Delgado et al., 2013; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Caballo et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Rosa, Riberas, Navarro-Segura y Vilar, 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016). Incluso el trabajo de Bar-On (2010), en el que se relaciona estas capacidades directamente con la felicidad.

- **Investigaciones sobre rendimiento académico:** Para concluir por este recorrido que permite situarse en la temática que se pretende investigar, se llevará a cabo un análisis del rendimiento académico. En este sentido, el volumen de trabajos consultados ha sido inferior, sin embargo, ha sido suficiente como para resaltar los siguientes elementos:

Pulido y Herrera (2015b) establecen diferencias en función del género, que actúa como predictor del rendimiento, aunque sólo en los totales y algunas materias. En este trabajo fueron las mujeres las que presentan mejores resultados que los varones.

Sin embargo, la cultura es un factor mucho más determinante en las calificaciones académicas. De nuevo, Pulido y Herrera (2015b) demostraron que los sujetos musulmanes (en el contexto en el que se desarrollará la investigación) presentan niveles más bajos no sólo en el rendimiento académico general, sino también en cada una de las materias. En este sentido, se mencionan las dificultades para la integración socio educativa (Oropesa et al., 2014 y Cervini et al., 2014) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández et al., 2011 y Cervini et al., 2014) como importantes justificantes de estas diferencias significativas. Por otro lado, en el contexto pluricultural en el que se pretende desarrollar el estudio, tiene mucha importancia las importantes diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos, tal como informan algunos autores (Roa, 2006) del mismo modo que ocurre en otros entornos en los que aparece esta diversidad

lingüística (Siqués y Vila, 2014). Todos estos elementos se unen para provocar importantes problemas de integración socioeducativa del alumnado que no tiene el castellano como lengua madre, lengua vehicular en el ámbito educativo (Pulido y Herrera, 2015b). El contexto “autóctono” se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo en este sentido (Goenechea, 2008).

Otro de los elementos considerados como determinantes (Pulido y Herrera, 2015b) es el estatus, que guarda una estrecha relación con el grupo cultural de pertenencia. Como justificante se puede volver a mencionar lo comentado en el trabajo, ya mencionado, de Alonso y Román (2014).

+ **Relaciones entre estados emocionales y rendimiento académico:** Otro de los elementos centrales del estudio que se va a realizar se relaciona con el comportamiento de la variable relacionada directamente con el ámbito académico (rendimiento académico) en función de los estados emocionales que se considerarán.

En primer lugar, se pueden comentar las relaciones existentes entre la emoción precursora de la ansiedad (miedo). Desde esta perspectiva existe interacción entre el miedo y el rendimiento total y en la mayoría de materias, que aumentan en los niveles menores de miedo (Pulido y Herrera, 2016a y 2016c y 2016d). De esta manera, las calificaciones más altas se dan entre el alumnado con niveles más bajos de miedo. De esta manera, se llega a comprobar cómo el miedo puede incidir, de manera evidente, en el desempeño académico del sujeto. Esta es una razón más para considerar al miedo como emoción de carácter negativo, lo que hace imprescindible considerar y potenciar las competencias emocionales como medida necesaria para mejorar el desarrollo educativo del sujeto (Pulido y Herrera, 2016a y 2016d), siendo necesaria una metodología encaminada a trabajar estas habilidades, de forma participativa, creativa y además activa (Velásquez, 2014).

Por otro lado, se contempla también una relación directa con la ansiedad, dado que esta puede llegar a dificultar el desarrollo educativo, influyendo, de forma negativa en el rendimiento académico (Rains, 2004; Contreras et al., 2005), especialmente cuando aparece en niveles altos. Esta realidad permite que se pueda considerar la ansiedad moderada como elemento con una función útil, si se tiene en cuenta que genera un estado de alerta que facilita el rendimiento académico (Victor y Ropper, 2002) facilitando el aprendizaje mecánico. La ansiedad moderada facilitaría el aprendizaje, mientras que un nivel alto podría inhibirlo notablemente, especialmente aprendizajes más complejos, planteando dificultades en los procesos motivacionales y cognitivos que influyen sobre las habilidades y destrezas

necesarias para el mismo. En este sentido, Contreras et al. (2005) indican otro aspecto que resulta relevante, contemplando el papel moderado de la ansiedad estado y del papel relativamente consistente de la ansiedad rasgo en el rendimiento académico. Esta realidad, puede quedar explicada considerando que la dificultad puede provenir por la focalización del individuo en pensamientos autoevaluativos inadecuados, prestando mayor atención a sus dificultades emocionales que a los contenidos a aprender, pudiendo conducir a errores en los procesos de memoria, la concentración y la alteración del funcionamiento psicológico del sujeto (Contreras et al., 2005).

Para concluir la relación entre estados emocionales y rendimiento académico, se considerarán las relaciones descritas entre la felicidad y este indicador del ámbito académico. Desde esta perspectiva, se establecen claras relaciones entre el bienestar psicológico y el desempeño académico (Salanova et al., 2005), incidiendo en la importancia que tienen los trabajos en Psicología Positiva, centrada en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos (Schaufeli et al., 2002 y Salanova et al., 2003). Salanova et al. (2005) encontraron relaciones significativas entre bienestar emocional y (incluyendo la felicidad) y rendimiento académico. Estos autores demostraron que los niveles más altos en rendimiento se relacionan con mayores niveles de autoeficacia, satisfacción y felicidad. Cuando se realiza este análisis considerando el rendimiento, se constató un círculo virtuoso: a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en el futuro, mientras que, a peor bienestar peor rendimiento futuro. Como justificante para estas diferencias, se considera la combinación de cansancio emocional, fatiga física, pérdida de interés por la actividad y baja realización personal (Schaufeli et al., 2002).

+ Relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico: Para finalizar, se pretende contemplar las relaciones existentes entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, que es la base de múltiples trabajos.

Tal y como se indica en Pulido (2015), Pérez y Castejón (2006) contrariamente a lo que cabría esperar establecen que las capacidades intelectuales tienen correlaciones muy bajas con el número de asignaturas aprobadas y con la nota media obtenida en diferentes las mismas, por contra existe un valor estadísticamente significativo entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y los principales indicadores del rendimiento académico. De esta manera, las competencias emocionales son fundamentales para la mejora del rendimiento académico y la prevención de la conflictividad (Gorostiaga y Balluerka, 2014). Esta realidad se repite en otros muchos trabajos, en los que se demuestra una relación

directamente proporcional entre las puntuaciones en inteligencia emocional y el rendimiento académico, establecido por la calificación media del sujeto (Otero et al., 2009; MacCann et al., 2011; Codier y Odell, 2014; Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016; Pulido y Herrera, 2015b, 2016b). Dichas habilidades pueden actuar como factor de vulnerabilidad, influyendo negativamente en los estudiantes, no sólo dentro, sino también fuera de las situaciones escolares, influyendo sus carencias en el rendimiento académico, dado que estas habilidades están íntimamente relacionadas con el desempeño académico (Gutiérrez y Expósito, 2015). De esta forma, la emocionalidad es fundamental para llegar a un alto rendimiento, no sólo a nivel académico, sino también social, empresarial, personal... Para realizar aprendizajes significativos es esencial el parámetro asociado a la transformación del campo emocional (Pacheco, Villagrán y Guzmán, 2015). Sin embargo, el desarrollo de este tipo de habilidades no se encuentran atendidas de forma adecuada en la actual currículo de nuestro país (Aguaded y Pantoja, 2015). Por lo que se vuelve a incidir en la importancia de considerar y potenciar las competencias emocionales para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado (De Haro y Castejón, 2014 y Di Giusto et al., 2014), lo que se convierte en una alternativa de apoyo, en cualquiera de los niveles, al aprendizaje (Castevich et al., 2015). Por tanto, el profesional debe ser un experto no ya sólo en la disciplina que imparte, sino que además debe contar con una amplia gama de competencias básicas, entre ellas, una de las más importantes, son las socio-emocionales (Rosa et al., 2015).

3.4. Instrumentos de evaluación

Para finalizar este bloque, se tendrán en cuenta algunos de los instrumentos que se pueden utilizar para evaluar las variables de estudio que se considerarán en esta investigación. En este sentido, se pueden hacer tres grupos. Por un lado los instrumentos encargados de evaluar la ansiedad, por otro los relacionados con la evaluación de la felicidad y por último los cuestionarios que permiten la evaluación de la Inteligencia Emocional.

3.4.1. Instrumentos para la evaluación de la ansiedad

En la evaluación de la ansiedad es necesario evaluar tanto su intensidad como su frecuencia. Los principales métodos para la valoración de la misma han sido los autoinformes, la observación externa y los registros psicofisiológicos. Entre los cuestionarios que permiten la evaluación de la ansiedad se pueden mencionar los siguientes:

- **State-Trait Anxiety Inventory (STAI**, Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo, Spielberger et al., 1970, 1982, 2008): Instrumento tipo auto-informe ampliamente utilizado para evaluar ansiedad estado y rasgo, siendo uno de los más utilizados entre los psicólogos y educadores españoles. El STAI está compuesto por dos subescalas (rasgo y estado), compuesta cada una por 20 ítems. La ansiedad Estado (A/E) está conceptualizada como un estado o condición emocional transitoria, pudiendo variar con el tiempo y fluctuar en intensidad. La ansiedad Rasgo (A/R) por su parte, señala una relativamente estable propensión ansiosa por la que difieren los sujetos en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar. Esto implica que el modelo bifactor incorporaría un factor general, así como un factor específico para cada variable. Sin embargo, algunos estudios que analizan la estructura interna de las puntuaciones STAI han encontrado una estructura tridimensional (ansiedad estado positivo, ansiedad estado negativo y ansiedad rasgo). El STAI se administra con un formato de respuesta tipo Likert de cuatro opciones, oscilando la puntuación en cada subescala entre 0 y 60. El modelo bifactor y el modelo de cuatro factores presentan mejores índices de bondad de ajuste. Los niveles de consistencia interna, calculados mediante el alfa ordinal, fueron adecuados. Para los ítems de ansiedad rasgo, se obtuvo un alfa de .90. Por su parte, la ansiedad estado alcanzó un alfa de .94. Los resultados del ICC para el test-retest muestran una relación estadísticamente significativa entre las medias de las puntuaciones totales con un coeficiente de 0.93 ($F(312)=32.4, p \leq 0.001$). Para la reducción factorial de los ítems, a través de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= .96), así como la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{780}=19.37; p < 0.001$) se muestra la adecuación de la muestra para el análisis factorial. Sus valores son 14.40, 2.60, 2.48 y 1.33 y la varianza total explicada conjuntamente es de 52.04%. En las saturaciones se observa que el factor 3 corresponde a los ítems de la ansiedad rasgo redactados de forma positiva, mientras que los ítems que saturan en el factor 2 pertenecen a la ansiedad estado redactados de forma positiva. Los otros dos factores, especialmente el primero, aglutinan ítems de ambas subescalas cuya redacción original es negativa. Esta estructura es similar a la hallada en la adaptación original de cuatro factores (ansiedad estado y rasgo, positiva y negativa).
- **Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para niños (STAIC**; Spielberger et al., 1973; Seisdedos, 1986 y Spielberger, 2001). El STAIC es aplicable a niños entre 8 y 15 años. El cuestionario está organizado en dos partes diferenciadas. La ansiedad estado evalúa cómo se siente la persona en un momento o situación determinados. La ansiedad rasgo evalúa cómo se siente habitualmente. La primera destinada a valorar la A-E y la segunda, a

valorar la A-R. Cada parte del cuestionario está formada por 20 ítems, con tres posibilidades de respuesta cada uno. El niño lee y responde en el propio cuestionario, que sirve también como hoja de respuestas. Puede ser aplicado tanto colectiva como individualmente. Su administración dura entre 15 y 20 minutos. La consistencia interna o fiabilidad del cuestionario, determinada mediante la fórmula impares-pares, con un índice del .89 en la A-E y .85 en la A-R, y la fórmula Kuder, con un índice de .91 en la A-E y .87 en la A-R. El cuestionario ha demostrado una buena validez factorial y una validez ecológica de .42 en el caso de las evaluaciones de rendimiento académico. La fiabilidad test-retest, en un intervalo de seis semanas, fue de .47. En la adaptación española, se halló la estimación de fiabilidad mediante el procedimiento pares-impares, arrojando un índice de .88 para varones y .90 para mujeres en la escala Ansiedad-Estado, y de .83 para varones y .86 para mujeres en la escala de Ansiedad-Rasgo. Se evaluó el nivel de asimetría de cada uno de los ítems contemplados en el instrumento objeto del presente análisis y se tomaron todos aquellos que presentaron una asimetría igual o superior a .7. Este cálculo arrojó que los ítems simétricos son todos los que miden ansiedad y los asimétricos son los que median el miedo. Según esto, la prueba queda distribuida de la siguiente manera. El factor 1, Temor: da cuenta de un estado emocional de inestabilidad donde el grado de confusión y percepción de amenaza es significativo, generando altos niveles de ansiedad (estado). El factor 2 hace referencia a Tranquilidad (factor orientado al estado emocional que satisface las necesidades de confort y seguridad), integrado dentro de la ansiedad-estado. El factor 3 hace referencia a Preocupación que se corresponde a estados emocionales de alteración sin la percepción de una señal de amenaza identificable (ansiedad-rasgo). El cuarto factor se relaciona con la Evitación, que da cuenta de una estrategia de afrontamiento orientada a no enfrentar la situación porque el sujeto se concibe a sí mismo en una condición de inseguridad (ansiedad-rasgo) y el quinto con la Somatización (corresponde a manifestaciones orgánicas que generan preocupación). Este último corresponde al tipo ansiedad-rasgo. El último factor se agrupa haciendo referencia a Ira y Tristeza, orientado a sentimientos encontrados (ansiedad-rasgo).

- **Inventario de Miedo** (Fear Survey Schedule, FSS, Matesanz, 2006): La adaptación cultural (al español) de un instrumento internacionalmente utilizado usado para contar la caracterización de los principales miedos, cuya fiabilidad viene determinada por un alpha de Cronbach de .953. Los factores obtenidos fueron 6, organizados de la siguiente forma: el primero, con 34 ítems relacionados con animales, el peligro y lo desconocido; el

segundo, con 23 ítems relacionados con la crítica y la evaluación social negativa; el tercero, con 19 ítems relacionados con situaciones sanitarias (miedos médicos); el cuarto, con 16 ítems relacionados con pensamientos obsesivos; el quinto, con 21 ítems relacionados con situaciones ocurridas en espacios amplios y abiertos; el sexto, con 10 ítems relacionados con el género. Todos ellos explican el 31.69% de la varianza total.

- **Inventario de Miedos para Niños II** (Fear Survey Schedule for Children II, FSSC-II, Ascensio et al., 2012): La adaptación cultural (al español) de la versión para niños del cuestionario anteriormente analizado. Su fiabilidad quedó reflejada por un alpha de Cronbach de .955 para la muestra infantil y de .957 para la muestra adolescente. Para la clasificación de los ítems por factores, se obtuvieron 5 en cada grupo, los especificados en el cuestionario original. Los ítems quedan agrupados de la siguiente forma: dentro del primer factor quedan encuadrados los miedos provocados por lo desconocido y lo extraño. El segundo factor se relaciona con el miedo a la muerte. El tercero incluye ítems vinculados a animales y peligros. Los dos últimos tienen un peso menor y se relacionan respectivamente con la crítica y el engaño (en infantil) y los miedos médicos (adolescentes) y con miedos desencadenados por temas referidos a la escuela (5 ítems). Todos ellos dan una varianza total explicada del 43.61% y 40.07% respectivamente.
- **Escala de ansiedad social para adolescentes** (*Social Anxiety Scale for Adolescents*, SAS-A; La Greca y López, 1998): Consta de 18 ítems que se responden en una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta (desde 1= “en absoluto” hasta 5= “todo el tiempo”). La escala evalúa tres factores de la ansiedad: “miedo a la evaluación negativa” (que refleja los miedos relacionados a las evaluaciones negativas de otras personas) que incluye ocho ítems. El segundo factor, “evitación social y angustia ante situaciones nuevas”, evalúa los miedos y la dificultad asociada a las situaciones sociales nuevas o a la interacción con desconocidos. Consta de seis ítems. El último factor, “evitación social y angustia general”, refleja el malestar más generalizado e incluye cuatro ítems. El cuestionario ha mostrado una adecuada consistencia interna evaluada a través del Omega de McDonald (.92 para la escala general, .89 para el miedo a la evaluación negativa, .87 para el miedo a situaciones nuevas y .84 para el miedo a situaciones generales).
- **Cuestionario de Ansiedad Escolar** (School Anxiety questionnaire, SAQ, Dunn, 1970): Este instrumento para evaluar la ansiedad escolar está destinado a sujetos con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años. El cuestionario está compuesto por 105 ítems, con una escala de respuesta de 5 puntos. El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax identificó 5 factores que explicaban el 54% de la varianza total.

Estos factores son "ansiedad ante las notas", "ansiedad ante el fracaso", "ansiedad ante los exámenes", "ansiedad de rendimiento" y "ansiedad a hablar en público". Se encontraron índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) adecuados (.69-.87), estableciéndose correlaciones entre las diferentes subescalas del SAQ, el cociente intelectual y el rendimiento académico de los alumnos. En la actualidad no existe validación española del SAQ (Martínez-Montegudo et al., 2013).

- **Inventario de Miedos Escolares** (IME, Méndez, 1988): Es un instrumento de evaluación exclusivo de los miedos escolares. Existen tres formas del IME, según el nivel educativo (García-Fernández, 1997; García-Fernández y Méndez, 2007a, b). La forma I está compuesta por 25 ítems, para niños de 3 y 7 años. La forma II, está integrada por 28 ítems, diseñados para preadolescentes de 8 a 11 años. La forma III se compone por 33 ítems, adecuada para adolescentes de 12 a 18 años. Los ítems reflejan situaciones o experiencias relacionadas con el colegio que pueden producir temor, malestar o desagrado, de acuerdo con una escala de 3 puntos para las formas I y II y de 5 puntos para la forma III. Los análisis psicométricos encontraron índices elevados de consistencia interna (alfa de Cronbach) para las tres formas del IME (Forma I .92, Forma II .91 y Forma III .92). El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax reveló la existencia de distintos factores en cada una de las formas del IME. Para la forma I se identificaron cuatro factores, que explicaban el 57.36% de la varianza total. Son "miedo al malestar físico y a la agresividad", "ansiedad anticipatoria", "miedo al fracaso y al castigo escolar" y "miedo a la evaluación social". Para la forma II se encontró el mismo número de factores, explicando el 54.98% de la varianza total. Son el "miedo al fracaso y al castigo escolar", "ansiedad anticipatoria", "miedo al malestar físico" y "miedo a la evaluación social y escolar". Finalmente, los ítems de la forma III se agruparon en seis dimensiones, que explicaban el 63.7% de la varianza total. Estos son "miedo al fracaso y al castigo escolar", "miedo a situaciones externas al aula", "miedo al malestar físico", "miedo a la evaluación social", "ansiedad anticipatoria" y "miedo a actividades musicales". Posteriormente se realizó el análisis de la validez externa correlacionando la puntuación obtenida en el IME (formas I, II y III) con la valoración de miedos escolares, encontrándose coeficientes positivos y significativos en las tres formas. Los resultados indicaron que el inventario presentaba elevada consistencia interna y fiabilidad test-retest así como una relación adecuada con otras escalas de ansiedad y miedos.
- **Catálogo de Situaciones Escolares** (School Situation Survey, SSS, Helms y Gable, 1989): Este instrumento está compuesto por 34 ítems que evalúan diferentes situaciones

escolares que provocan estrés. Puede ser administrado a niños y adolescentes entre 9 y 19 años, a través de una escala tipo Likert de cinco puntos. Estos se dividen en dos categorías. La primera está relacionada con fuentes de estrés y la segunda con las manifestaciones de estrés. El porcentaje de varianza total explicado fue del 55% y del 51% para fuentes de estrés y manifestaciones de estrés, respectivamente. El cuestionario presentó índices de consistencia interna (fuentes de estrés .68-.80 y manifestación de estrés .68-.80) y fiabilidad test-retest adecuados.

- **Escala Visual Análoga para la Ansiedad-Revisada** (Visual Analogue Scale of Anxiety-Revised, VAA-R, Bernstein y Garfinkel, 1992): La VAA-R es un instrumento diseñado para evaluar la ansiedad en sujetos que presentan rechazo escolar, identificando situaciones ansiógenas. Está formada por once situaciones, ocho de ellas relacionadas con la escuela, tres con reacciones somáticas y dos que evalúan cómo se siente el alumno en ese momento y cómo se siente la mayoría de las veces. Cada ítem se puntúa midiendo desde el extremo “tranquilo” la distancia en centímetros hasta la marca. Posteriormente, se obtiene la media de las once situaciones, sumando las puntuaciones en los ítems y dividiéndolo entre 11. Los ítems seleccionados fueron aquellos que correlacionaban mejor con el cuestionario STAIC (State-Trait Anxiety Inventory for Children, Spielberg, 1973). Los análisis de fiabilidad encontrados fueron elevados (.80-.78). La validez de la VAA-R fue avalada por correlaciones estadísticamente significativas con otras medidas de ansiedad (STAIC). A través del análisis factorial de componentes principales con rotación varimax se obtuvieron 3 factores que explicaban el 59% de la varianza: "ansiedad anticipatoria", "ansiedad de ejecución en la escuela" y "ansiedad general". Actualmente existe además la versión electrónica de este cuestionario (eVVAS, Electronic Visual Analogue Scale of Anxiety, Van Duinen et al., 2008). La correlación obtenida entre la VAAS y la eVAAS fue altamente significativa. En la actualidad no existe validación española de la escala.
- **Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad** (EPANS, García-Pérez y Magaz, 1998): La EPANS tiene como finalidad identificar, de una manera rápida, aquellos adolescentes de 12 a 18 años que tienen problemas de ansiedad relacionados con situaciones escolares. Consta de 14 ítems a los cuales la persona en evaluación debe contestar sobre la frecuencia con que le han sucedido, a través de una escala Likert de 3 puntos. A mayor puntuación, mayor ansiedad. Una vez obtenida la puntuación directa es transformada en centiles mediante un programa informático que incluye la escala. Los coeficientes de consistencia interna (.85) y la fiabilidad test-retest reflejó niveles de fiabilidad adecuados.

Permite detectar a los alumnos con problemas en el ámbito familiar, escolar y/o personal. Los sujetos con mayores niveles de problemas de ansiedad eran los que presentaban peores resultados de adaptación.

- **Inventario de Ansiedad Escolar** (IAES, García-Fernández et al., 2011). 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. 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. Está destinado a alumnos de ESO y Bachillerato (12 a 18 años). El alumno tiene que indicar, a través de una escala Likert, la frecuencia con que se da cada respuesta, a través de una escala de 5 puntos (0= Nunca; 4= Siempre). Los resultados del análisis factorial exploratorio indicaron que las situaciones escolares evaluadas por el IAES presentaron una estructura compuesta por cuatro factores correlacionados: Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, Ansiedad ante la evaluación social, Ansiedad ante la agresión y Ansiedad ante la evaluación escolar. Además, el análisis de la fiabilidad de los tres sistemas de respuesta reveló que éstos presentaron coeficientes de consistencia interna entre .97 (Ansiedad cognitiva y Ansiedad conductual) y .98 (Ansiedad psicofisiológica), mientras que los coeficientes de fiabilidad test-retest, para un intervalo de 4 semanas, variaron de .79 (Ansiedad psicofisiológica) a .82 (Ansiedad conductual). La estructura de cuatro factores explica el 74.97% de varianza total, mientras que la estructura de tres factores relativos a los sistemas de respuesta de la ansiedad, que explica el 68.64%, el 67.70% y el 58.51% de la varianza total relativos a la ansiedad cognitiva, psicofisiológica y conductual respectivamente.
- **Test de Escala de ansiedad para niños** (Test Anxiety Scale for Children, TASC, Sarason et al., 1960): El objetivo principal de la prueba es 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. La validez de criterio, establecida a partir de la relación del TASC con una escala de calificación de profesores, alcanzaba un valor reducido .20.

- **Inventario infantil de estresores cotidianos**(IIEC, Trianes et al., 2009, adaptado a la cultural colombiana por Quiceno y Vinaccia, 2010): Este instrumento para la evaluación de los estresores presenta propiedades psicométricas adecuadas y evalúa exclusivamente pequeños problemas y dificultades, que son considerados estresores cotidianos relacionados con la salud, la escuela y los pares y la familia. Consta de 22 ítems en un formato tipo Likert que va de 1 (nada estresante) a 5 (muy estresante) puntos.
- **Positive and Negative Affect Schedule** (PANAS, Watson et al., 1988 y Sandín, 2003): Se trata de un cuestionario formado por 20 ítems para evaluar el Afecto Positivo (AP), que recoge la tendencia a experimentar emociones positivas y el Afecto Negativo (AN) que expresa sensibilidad temperamental a estímulos negativos. Este instrumento permite evaluar ambas dimensiones. El PANASN está diseñado para adolescentes y adultos jóvenes, por lo que la redacción de los ítems está pensada para que pueda ser comprendido por esta población. En cuanto a la fiabilidad de la escala, el alfa de Cronbach fue de .80 para las emociones positivas y de .83 para las negativas. alcanzó una consistencia interna de $\alpha=.73$ en los AP de los hombres y de $\alpha=.72$ en los AP de las mujeres y de $\alpha=.72$ tanto en hombres como en mujeres en los AN.

3.4.2. Instrumentos para la evaluación de la felicidad

Para la evaluación de la felicidad también es necesario evaluar tanto su intensidad como la frecuencia. Se pueden distinguir entre cuestionarios que la evalúan, de manera específica, y aquellos que la evalúan como integrada como parte del bienestar psicológico. Entre ellos se referencian los siguientes:

- **Escala de Bienestar Psicológico de Ryff** (van Dierendonck, 2004, traducida al español por Díaz et al., 2006): Este instrumento plantea una estructura de seis factores propios del bienestar, obtenidos mediante análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Las dimensiones son Autoaceptación (el hecho que las personas se sientan bien consigo mismas, 6 ítems), Relaciones Positivas (mantener relaciones sociales estables y tener amigos de confianza y una afectividad madura, 6 ítems), Dominio del entorno (habilidad personal para elegir o crear entornos favorables, 6 ítems), Autonomía (capacidad de la persona para sostener su propia individualidad para resistir mejor la presión social, 8 ítems), Propósito en la vida (marcarse metas claras y ser capaz de definir sus objetivos, 7 ítems) y Crecimiento Personal (capacidad del individuo para generar las condiciones para desarrollar sus potencialidades y crecer como persona, 6 ítems). El total de ítems es de 39 que se responden a través de una escala tipo Likert (de 1 a 6, donde 1 es Totalmente en

Desacuerdo y 6 Totalmente de Acuerdo). La consistencia interna (medida con Alfa de Cronbach) fue de .83 (Autoaceptación), .81 (Relaciones positivas), .73 (Autonomía), .71 (Dominio del entorno), .83 (Propósito en la vida) y de .68 (Crecimiento personal). Para comprobar la validez factorial se usó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), usando el método de máxima verosimilitud para la extracción. Para la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se obtuvo un valor de .927, lo que se complementa con la prueba de esfericidad de Bartlett (su valor fue de $X^2_{(666)} = 8192.896$ - $p < .001$ -). La varianza explicada es del 48%, mientras que para la solución rotada se obtuvo una varianza explicada del 38%. El modelo hexadimensional presentaría un nivel de ajuste razonable, observándose que los pesos factoriales oscilaban entre .26 y .72, siendo la mayoría de tamaño moderado.

- **Escala de Bienestar Psicológico en la pareja** (EBP, Sánchez-Cánovas, 2007). Este instrumento, creado y validado en España, se compone de 15 elementos que describen los estados de bienestar y la satisfacción en las relaciones de pareja. El coeficiente de consistencia interna obtenido fue de $\alpha = .88$.
- **Cuestionario de salud y bienestar de niños y adolescentes** (The KIDSCREEN-52, Jaimes, 2008): Este cuestionario comprende diez dimensiones y tiene 52 ítems en escala de respuesta tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta (desde nunca hasta siempre). Sus dimensiones son "bienestar psicológico", "estado de ánimo", "autopercepción", "autonomía", "vida familiar", "recursos económicos", "amigos y apoyo social", "entorno escolar", "bienestar físico" y "aceptación social".
- **Escala de resiliencia adolescente** (Adolescent Resilience Scale, ARS, Oshio et al., 2003, traducida al español por Restrepo, 2009): Esta escala consta de 21 ítems con un sistema de respuesta tipo Likert que oscila entre 1 (definitivamente sí) a 5 (definitivamente no). Todos ellos se clasifican en tres dimensiones: búsqueda de la novedad, regulación emocional y orientación positiva al futuro. A ellas se le suma una escala total. A mayor puntuación mayor resiliencia.
- **Escala de Autotrascendencia versión adolescentes** (Self Transcendence Scale, adolescent versión, Reed, 1987, traducida al español por Quiceno y Vinaccia, 2010): Este instrumento mide la autotrascendencia como un recurso psicosocial importante en el desarrollo madurativo de la persona y está conformado por 15 ítems. Sólo se describe una sola dimensión. El sistema de respuesta de este cuestionario usa una escala tipo Likert que va de 1 (nada) a 4 (mucho) puntos. Puntuaciones superiores en esta escala indican altos niveles de autotrascendencia.

- **Positive and Negative Affect Schedule** (PANAS, Watson et al., 1988 y Sandín, 2003): Anteriormente analizado.
- **Test de orientación de vida en los jóvenes** (The Youth Life Orientation Test, Ey et al., 2005, su traducción y adaptación cultural colombiana fue validada por Quiceno y Vinaccia, 2010): Instrumento que mide cómo ven el futuro los niños y adolescentes en cuanto que son optimistas o pesimistas. Son 19 ítems, con un sistema de respuesta tipo Likert que va de 0 (falso para mí) a 3 puntos (verdadero para mí). Contiene dos dimensiones: optimismo y pesimismo. A mayor puntuación mejor optimismo.
- **Escala de Felicidad de Lima** (Alarcón, 2006): Este instrumento está integrado por 27 ítems que se contestan a través de una escala de tipo Likert de cinco alternativas (desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo), donde el extremo positivo tiene un valor de cinco puntos y el extremo negativo un punto. Los niveles encontrados se clasifican en cinco niveles de felicidad, que van desde (27-87) muy baja felicidad, pasando por (88-95) baja, (96-110), media (111-118) y alta hasta (119-135) muy alta felicidad. Se reportan cuatro dimensiones o factores de la felicidad. El primero, Sentido positivo de la vida (contiene ítems que indican profunda depresión, fracaso, intranquilidad, pesimismo y vacío existencial) presenta 11 ítems, que explican el 32.82% de la varianza total. Sus cargas factoriales fueron elevadas lo mismo que su fiabilidad ($\alpha=.88$). En este sentido la felicidad significa tener sentimientos positivos hacia sí mismo y hacia la vida. El segundo factor, Satisfacción con la vida, contiene ítems que expresan satisfacción por lo que se ha alcanzado, quedando la persona muy cerca de alcanzar el ideal de su vida. Fueron seis los ítems que lo configuran, que explicarían el 11.22 % de la varianza total. Su fiabilidad fue también alta ($\alpha=.79$). El tercer factor, Realización personal, (felicidad plena, entendida como estados emocionales). Esta categoría está compuesta por seis ítems, que explican el 10.7% de la varianza total. Su consistencia interna ($\alpha=.76$) tuvo niveles similares al anterior factor. El último factor (4) es Alegría de vivir, cuyos ítems señalan lo maravilloso que es vivir (se refieren a experiencias positivas de la vida y a sentirse generalmente bien). Está integrada por cuatro ítems, explicando el 10.7% de la varianza total. Su fiabilidad fue adecuada ($\alpha=.72$). La escala comprende correlaciones ítem-escala, encontrándose coeficientes r altamente significativas en todos los ítems ($r=.511$; $p<.001$; α total=.916).
- **Cuestionario de Felicidad** (Lyubomirsky y Lepper, 1999): Este cuestionario está formado por cuatro ítems que se refieren a la percepción del individuo sobre su felicidad

en la vida. Incluye siete opciones de respuesta, desde nada feliz hasta muy feliz. La consistencia interna de esta escala fue de .79 en la muestra española.

- **Escala de Satisfacción con la vida** (SWLS, Diener et al., 1985): Este instrumento evalúa el juicio cognitivo sobre la satisfacción con la propia vida a nivel global a través de 5 ítems, que se responden a través de una escala tipo Likert desde 1 (nada satisfecho) hasta 7 (muy satisfecho). La consistencia interna de esta escala fue de .83 para la muestra de alumnos españoles.
- **Escala Subjetiva de Felicidad** (Subjective Happiness Scale, Lyubomirsky y Lepper, 1999, su adaptación cultural colombiana realizada por Quiceno y Vinaccia, 2010): Esta escala tiene un alto nivel de fiabilidad ($\alpha=.80$). Sus 4 ítems se contestan a través de una escala tipo Likert que va de 1 a 7. A mayor puntuación mayor percepción subjetiva de felicidad.

3.4.3. Instrumentos para la evaluación de la Inteligencia Emocional

De la misma manera que se ha realizado con los instrumentos que miden los estados emocionales, se pretende analizar los diferentes instrumentos que miden la inteligencia emocional. Para ello, se puede tener en cuenta los instrumentos analizados por Pulido (2015):

Muchos de los instrumentos utilizados parten del modelo cognitivo de la Inteligencia Emocional desarrollado por los autores Mayer et al. (2009) y a partir del cual se han elaborado diferentes modalidades de evaluación, aportando diferentes formas de medición, desde tests de habilidades como el MSCEIT (Mayer et al., 2009), autoinformes y evaluación 360 grados (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, Guil, 2004).

- **Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso** (MSCEIT, Mayer et al., 2009): El Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) se ha diseñado para evaluar la inteligencia emocional. Se trata de una escala de capacidad, midiendo 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. El MSCEIT se desarrolló partiendo de una tradición de la evaluación de la inteligencia que contaba con una cantidad sustancial de información sobre los conocimientos científicos emergentes acerca de la comprensión de las emociones y su función. Las respuestas al MSCEIT representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales. Esto significa que esas puntuaciones apenas se ven afectadas por el autoconcepto, las respuestas a las demás preguntas, el estado emocional u otras fuentes de

distorsión. La inteligencia emocional puede describirse en términos generales mediante un único nivel de capacidad global. Este, a su vez, 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 (The Four-Branch Model of Emotional Intelligence), que es fundamental en la investigación científica en este campo. El MSCEIT es la primera medida que proporciona puntuaciones válidas de cada una de las cuatro áreas principales de la inteligencia emocional: la capacidad de percibir las emociones con precisión, utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la resolución de problemas y la creatividad, comprender las emociones y manejar las emociones para el crecimiento personal. El MSCEIT es una medida fiable y válida. En general las capacidades que evalúa el MSCEIT son distintas a las que miden las principales escalas de personalidad, las escalas de inteligencia académica, etc. Es decir, aunque el MSCEIT presenta una buena fiabilidad y validez, ningún otro test o combinación de tests recoge lo que se mide en el MSCEIT. El MSCEIT también puede utilizarse en contextos educativos tales como institutos, escuelas técnicas, facultades y universidades. Puede ayudar a los psicólogos educativos y a los orientadores a identificar a aquellos estudiantes que sean incapaces de afrontar adecuadamente las demandas sociales.

Con respecto a las ramas que lo conforman se han de mencionar:

- A. Percepción emocional. Formado por las pruebas Caras, Paisajes y Diseños.
- B. Facilitación emocional (también llamado Asimilación): Contaba con tres tareas; Sinestesia (emparejamiento de emociones con percepciones sensoriales), Sensaciones (emparejamiento de percepciones sensoriales con emociones) y Facilitación (realización de juicios sobre qué estados de ánimo acompañan o promueven en mayor medida determinadas actividades).
- C. Comprensión emocional: Formado por las tareas; Combinaciones (qué emociones se combinan para formar otras emociones), Progresiones (qué emociones resultan a partir de, por ejemplo, aumentar la intensidad de una emoción), Transiciones (juicios sobre la probabilidad con la que determinados eventos pueden generar un cambio de un sentimiento a otro) y Analogías (juicios sobre qué emociones son análogas a otras).
- D. Manejo emocional: Incluía las tareas Manejo emocional (juicios sobre qué acciones es más probable que afecten a los sentimientos personales de un individuo en una historieta) y Manejo socioemocional (misma tarea pero en el contexto de una historieta social más compleja).

La versión de instigación 1.1 del MSCEIT se diseñó para obtener puntuaciones fiables tanto en la escala global como en las ramas.

- **MSCEIT-YV** (listo para publicar): Se trata de una versión adaptada del MSCEIT para niños y jóvenes (menores a 18 años). 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.
- **Trait Meta Mood Scale-24** (TMMS, 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, además de saber expresarlas adecuadamente con el fin de poder establecer una comunicación adecuada y mejorar en nuestra posterior toma de decisiones en determinadas circunstancias; *Claridad* en los sentimientos, como la capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás, para poder comprender las causas subyacentes que nos llevan a sentir tales emociones, y en su comprensión fundamentar correctamente nuestros pensamientos que nos conducirán a acciones adecuadas inter e intrapersonales. Así, la comprensión de las emociones devendrá en una mejora para realizar análisis de emociones futuras. *Regulación* o reparación emocional, entendida como la capacidad de manejar las emociones en la que, teniendo en cuenta que actuamos movidos por el pensamiento y este está influenciado por las emociones, es necesario que sean tenidas en cuenta en nuestro razonamiento, nuestra forma de solucionar problemas, nuestros juicios y conducta. El TMMS-24 está formado por 24 enunciados, 8 por cada factor y su fiabilidad para cada componente es: Atención (0,90), Claridad (.90), y Reparación (.86). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada.
- **Test Situacional de Manejo Emocional para jóvenes** (Situational Test of Emotional Management for Youngs, MacCann y Roberts, 2008): El STEM-Y es un test de juicio situacional (igual que las dos escalas para medir el Manejo Emocional del MSCEIT), en el que el evaluador recoge una descripción escrita con diferentes posibles respuestas. El

STEM-Y fue construido prestando mayor validez para la medida del Manejo Emocional que los subtests del MSCEIT (). En este sentido, se trata de una versión apropiada para la evaluación del Manejo Emocional en sujetos no adultos (adolescentes e incluso niños). Se trata de una versión específicamente adaptada para una población no adulta, a partir de una escala más completa. Consiste en 11 ítems que deben de ser puntuados por el evaluador, quien tomará una escala de seis puntos (Muy inefectivo hasta muy efectivo).

- **Emotional Quotient Inventory: Youth Version (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. La consistencia interna de este test le da una confianza de entre .65 y .90.
- **Instrumento para la evaluación de la Inteligencia Emocional como conjunto de habilidades (Pulido y Herrera, 2014, 2015a y 2016b):** Los ítems se clasificaron en cinco factores: motivación, empatía, autocontrol emocional, conocimiento de uno mismo y autoconcepto. Explicando el 29.10% de la varianza total, para la muestra infantil; del 23.87%, para la adolescente, y de 24.64%, para los universitarios. Del mismo modo, los autores (Pulido y Herrera, 2016b) llevaron a cabo una adaptación de la Escala de Habilidades Sociales, EHS (Gismero, 2000), cuya fiabilidad fue de .88 (infantil), .813 (adolescentes) y .861 (adultos) respectivamente. Para llevar a cabo la elaboración del instrumento se contó con la opinión de dos expertos en los campos de la psicología, las emociones, la educación, la evaluación y la estadística. Se parte del modelo presente en el MSCEIT, dividido en cuatro ramas y ocho tareas, siguiendo en el instrumento elaborado la misma estructura del cuestionario original, respetando el número de secciones del mismo (exceptuando la G, que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado que contestaría). Entre las ramas del cuestionario original aparecen los apartados de Percepción Emocional, para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original). Los ítems correspondientes a esta primera rama quedan integrados en el factor Conocimiento de sí mismos en nuestro cuestionario. Dentro de este factor destacan ítems como "Un compañero te gasta una broma y el profesor te echa de clase a ti" o "Estás en el bosque y ves acercarse lentamente un oso") y a continuación se le indica cuánto de cada emoción indicada (miedo, alegría, sorpresa, vergüenza,...) sentiría en ese momento. La segunda de

las ramas en el cuestionario original se refiere a la capacidad de las emociones para facilitar el pensamiento, utilizándolas en procesos cognitivos (Facilitación Emocional). Ésta integra la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F). En nuestro cuestionario los ítems correspondientes quedan vinculados con el factor Motivación. En los ítems que forman parte de la Motivación aparecen cuestiones del tipo "¿Qué estado de ánimo es mejor cuando estamos preparando una fiesta de cumpleaños? o ¿Qué estado de ánimo es útil cuando estamos haciendo un examen?". A continuación el participante responde a través de una casilla en una escala, tipo Likert, en relación con emociones concretas (enfado, miedo, alegría,...). La tercera rama, Comprensión Emocional, incluye la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C). En nuestro cuestionario aparecen dos factores. Así para la comprensión de información emocional, se diferenciaron entre las propias (Autoconcepto con ítems del tipo "Fuiste al cine a ver una película de miedo. Después de verla, estabas muy asustado y no podías dormir. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que te tranquilizaras y pudieras dormir?") y las ajenas (Empatía con ítems donde se pide al sujeto que se fije en una serie de imágenes y a continuación se le indica que marque una de una lista de emociones vinculadas a cada una de esas imágenes (por ejemplo miedo, alegría, vergüenza,...). La última rama del cuestionario original, Manejo Emocional, se relaciona con la capacidad para manejar las propias emociones, modulando los sentimientos en uno mismo y considerando la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H). Esta última rama, en nuestro cuestionario, constituye el factor Autocontrol. Las cuestiones relacionadas con el Autocontrol son del tipo "José estaba muy triste. Había perdido su equipo de fútbol. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que se sintiera mejor?". A continuación se le indican un conjunto de situaciones para que, en una escala tipo Likert, indique cuánto podría ayudar cada situación con respecto a lo indicado en la pregunta (para la comentada, por ejemplo, se incluyen llamar a algunos amigos para jugar, comer su comida favorita, encerrarse en su cuarto a llorar o enfadarse con su madre). Se ajustaron las diferentes secciones al nivel del alumnado. Para ello, se reescribieron los diferentes ítems, estableciendo relaciones con el instrumento original. Para evitar que la validez del instrumento se pueda ver negativamente afectada se aplicó en análisis a ambos géneros por separado. El número total de ítems en el cuestionario (Pulido y Herrera, 2016b) fue de 58, distribuido entre los diferentes factores. La respuesta es a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos

(con la intención de eliminar la tendencia a contestar la respuesta central se usó un número par de posibilidades) o bien a través de la selección de la emoción que más se adapta a cada situación, imagen o persona de un listado de 4 diferentes. La fiabilidad del cuestionario elaborado, en su versión inicial, se evaluó a través de la prueba α de

Cronbach. La consistencia interna del cuestionario (IE) fue de .876. En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .831. Esto muestra una alta fiabilidad en el cuestionario elaborado. Los factores encontrados fueron 5. El primero, Autocontrol, obtuvo un valor de .837, la Empatía, segundo, obtuvo .782. El tercer factor, que hace referencia al Autoconcepto obtuvo una fiabilidad de .725, mientras que el cuarto, Motivación, fue de .685. El valor más bajo se obtuvo en Conocimiento de sí mismos (.673). En el apartado relacionado con la varianza factorial se emplearon diferentes Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC). En este sentido, los factores obtenidos fueron 5. El primero de los cinco factores, que se relaciona con la capacidad del sujeto para expresar sus emociones en su justa medida y controlarlas de manera precisa, es el Autocontrol. Está formado por 19 ítems. Todos estos ítems representan el 14.696% de la varianza explicada. Algo similar ocurre con el segundo factor, que hace referencia a la capacidad del sujeto para la identificación de emociones en otras personas (Empatía). Esta categoría está conformada por 12 ítems (representan el 11.952% de la varianza explicada). El tercer factor, relacionado con el Autoconcepto, queda constituido por 11 ítems que representan una varianza explicada del 7.15%. Esta categoría incorpora ítems relacionados con el Autoconcepto. En el cuarto factor, vinculado a la Motivación, aparecen 10 ítems que representan el 3.794% de la varianza explicada. En Conocimiento de sí mismos, son 6 los ítems que aparecen, los cuales representa el 3.294% de la varianza explicada. Todo esto da una varianza explicada total del 38.318%. De la misma manera que hace el MSCEIT, el cuestionario elaborado pretende medir un área unitaria, la IE, que a su vez se subdivide en una serie de habilidades específicas (factores). Para que el planteamiento jerárquico propuesto sea válido, es necesario que las diferentes puntuaciones correlacionen positivamente entre sí. La correlación fue significativa al nivel $p=.01$, tal y como era de esperar. Las más altas se dieron entre la Inteligencia Emocional y el factor Autoconcepto (.803). Los resultados más bajos (.401) se obtuvieron entre la Inteligencia Emocional y la Motivación. Lo mismo ocurrió con las correlaciones encontradas entre todos los factores ($p=.01$). En este sentido, se mueven entre las puntuaciones más altas (.396), encontradas en las

correlaciones entre Autoconcepto y la Empatía y las más bajas (.199), encontradas entre la Motivación y el Autocontrol.

4. HIPÓTESIS

4.1. Hipótesis Generales

Después de considerar la revisión bibliográfica realizada, desde la que se ha contemplado el estado actual de la cuestión de las variables de estudio que se pretenden considerar, así como en función de elementos sociodemográficos, se pretende ofrecer una contestación a los problemas que se han planteado en el apartado inicial. A través de estas hipótesis, se siguen las experiencias de los autores especialistas en cada una de las temáticas que se han consultado.

De la misma manera que se hizo en el planteamiento de los problemas de los que surge este trabajo, se va a comenzar por una hipótesis general, la cual propone una posible respuesta a la problemática general que se planteó. Se comienza por la problemática I:

- Hipótesis general I: Se encontrarán diferencias en los tipos y niveles de Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, en función de algunas variables sociodemográficas, así como relaciones entre el los estados emocionales y la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, en el alumnado de los centros educativos de Ceuta.

Esta hipótesis toma como punto de partida la revisión de la bibliografía que se ha llevado a cabo. De forma más detallada, se pretende concretar esta hipótesis:

En primer lugar, de acuerdo con la bibliografía analizada, se esperan diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de Ansiedad en el alumnado de los centros educativos de Ceuta (incluyendo centros de Educación Infantil y Primaria, Institutos de Enseñanza Secundaria, hasta la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta), en función de las características que definen a cada uno de los alumnos que conforman la muestra (especificadas por las variables sociodemográficas). Diferencias similares (aunque no en el mismo sentido) se esperan también en el otro estado emocional evaluado (Felicidad), considerando las mismas variables que en el caso anterior. Estas diferencias no serán tan claras en las otras dos variables (Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico). En este sentido, no se esperan diferencias en todas las variables sociodemográficas, sino sólo en algunas de ellas. En este sentido, resulta importante remarcar que, 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 ellos. Esta realidad se seguirá en aquellos casos en los que no se encontraron suficientes estudios que permitan tener una evidencia cierta.

- Hipótesis general II: Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de Inteligencia Emocional, así como en elementos relacionados con la Ansiedad y la Felicidad, en el alumnado que reciba el programa de educación emocional, que se utilizará como tratamiento experimental (variable independiente), a diferencia de aquellos alumnos que no reciban dicha intervención, sólo en el posttest.

En este caso, no se han tomado consideraciones relacionadas con trabajos consultados. Sin embargo, teniendo en cuenta el diseño de este programa, pensado para trabajar el conjunto de habilidades que integran la inteligencia emocional (además empleando la misma concepción defendida en el apartado teórico) se estima que la intervención, en este programa facilitará el desarrollo de las mismas. Por ello, se espera, al menos, una mejora en estas habilidades en el alumnado que reciba la intervención, en contra a lo que se espera en el alumnado que no la reciba. Por otro lado, también podrán aparecer diferencias en algunas de las variables relacionadas con el apartado emocional, fruto de este desarrollo de habilidades emocionales.

4.2. Hipótesis Específicas

La hipótesis general I, para su mejor estudio y análisis, se puede dividir en hipótesis específicas:

- Los tipos y niveles de Ansiedad que tiene el alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.

Teniendo en cuenta los trabajos revisados, se comienza con la consideración de que resulta probable que se describan diferencias significativas en los tipos y niveles de Ansiedad en función de la edad. En este sentido, la mayoría de estos estados, cuando se convierten en patológicos son diagnosticados durante la etapa infantil o la adolescencia, siendo el periodo en el que más se registran el comprendido entre los 10 y los 16.6 años (Knappe et al., 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016). Por tanto, se espera un descenso progresivo de ansiedad a medida que se produzca un aumento de la edad del sujeto (Inglés et al., 2010; Naragon-Gainey., 2014; Caballo et al., 2014; Franco et al., 2014; Pulido, 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016). También se espera que el género del sujeto sea una variable sociodemográfica a tener en cuenta, esperándose diferencias significativas en este sentido. De esta manera, siguiendo la mayoría de los trabajos consultados, se espera que sean las

mujeres (o niñas) las que evidencien niveles superiores en ansiedad. A esta idea llegaron múltiples autores (Spielberger et al, 1982; Vélez et al., 2009; Burnham et al., 2011; Bernaldo de Quirós et al., 2012; Franco et al., 2014; Gómez-Garibello y Chaux, 2014; Quiceno y Vinaccia, 2015; Moreno-Rosset et al., 2016 y Pulido y Herrera, 2016a), llegando a reclamarse tanto la evaluación como la realización del análisis estadístico por separado para ambos géneros (Matesanz, 2006; Guillén-Riquelme y Buela-Casal, 2011 y Gómez-Ortiz et al., 2016). En función de la cultura también se esperan diferencias, si se considera que la cultura puede tener una importante influencia sobre el desarrollo emocional y las manifestaciones de la ansiedad. La religión y las normas aprendidas en el seno familiar tienen influencia en este sentido (Soriano y González, 2013; Newcomb et al., 2007; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Burnham et al., 2011; Braz et al., 2013; Merchán et al., 2014; Franco et al., 2014; Cruz, 2014; Caballero-Dominguez et al., 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a; Pulido y Herrera, 2016b y Gómez-Ortiz et al., 2016). Diferencias similares se esperan también en función del estatus socio-económico y cultural. Ambas variables se relacionan de manera evidente en el contexto en el que se desarrollará la investigación (Herrera, 2000), lo que hace que se pueda concluir con diferencias parecidas a las descritas en el caso anterior, confirmando las conclusiones de varios autores (Burnham et al., 2011; Kushnir et al., 2014; Roth et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014; Pulido y Herrera, 2015a y Pulido, 2015). Dado que no se especifica nada en la hipótesis no se esperan variaciones en los tipos y niveles de ansiedad en función factores como la titulación, ni tampoco el centro al que pertenezca (dado que no se ofrecen evidencias que indiquen lo contrario se espera un comportamiento parecido en el alumnado en función de estas variables).

- Los tipos y niveles de Felicidad que tiene el alumnado variarán en función del género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.

Se vuelve a considerar la revisión de la literatura realizada, para afirmar que pueden aparecer diferencias significativas si se considera la variable género. En esta ocasión, la mayoría de los trabajos consultados, demuestran que son los varones aquellos que evidencian niveles superiores en felicidad. Esta realidad ya fue observada por diferentes especialistas (Hernangómez et al., 2009; Vélez et al., 2009; González-Quiñones y Restrepo, 2010; Urzúa et al, 2011; Bouchard, 2014; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016). Sin embargo, también existen trabajos en los que las diferencias toman el sentido contrario (Gómez et al., 2007 y Seligman, 2011), siendo las mujeres las más proclives a

manifestar niveles superiores de felicidad. Por tanto, ante esta controversia, se esperan diferencias, sin embargo no se concretará el sentido de las mismas. En función de la cultura también se esperan diferencias, teniendo ésta influencia sobre los estados emocionales positivos del sujeto, dado que cualquier consideración de felicidad está ligada a los valores de cada cultura (Veenhoven, 2007), teniendo también importancia del contexto cultural (Compton, 2001; Furman et al., 2009; Jia et al., 2010; Paro et al., 2010; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011 y Quiceno y Vinaccia, 2015). De esta manera, sus determinantes no son iguales en grupos culturales diferentes (Vera et al. 2007; Díaz y González, 2011 y Carballeira et al., 2015). También se esperan diferencias parecidas en función del estatus socio-económico y cultural. Como ya se ha dicho anteriormente, ambas variables se relacionan de manera íntima, lo que hace que también se esperen diferencias en esta variable, coincidiendo con los trabajos de varios autores (Veenhoven, 2007; Laca et al., 2010; Matijasevic et al., 2010; Díaz y González, 2011; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Carballeira et al., 2015), si bien es cierto que una economía saneada no garantiza este estado (Carballeira et al., 2015). Al no concretarse en la hipótesis, no se esperan variaciones en los tipos y niveles de felicidad en función de la edad. Si se considera esta variable, se puede intuir cierta independencia en lo que a felicidad se refiere. No se encontraron trabajos en los que se hallaran diferencias significativas en felicidad (ni ninguno de los factores de satisfacción) en función de la edad. Sin embargo, aparece algún estudio en el que estas diferencias no se recogen (Carballeira et al., 2015). A falta de estudios sobre esta relación, se puede concluir con la inexistencia de relaciones entre ambas variables. Tampoco se esperan diferencias en función de la titulación y el centro al que pertenezca el sujeto.

- Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.

Se siguen las experiencias consultadas para realizar las afirmaciones que indicarían influencias de varias variables. En primer lugar la edad. En este sentido, se esperan niveles diferentes teniendo en cuenta esta variable. A medida que el sujeto se desarrolla emocionalmente, mejorarían sus habilidades emocionales, siendo superiores las puntuaciones en esta variable. Una realidad similar se comenta en trabajos de diversos autores (Billings et al., 2014; Brouzos et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Gomes y Pereira, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a), lo que viene a confirmar esta suposición. La misma idea de diferencias significativas se repetiría en la variable género. A pesar de la controversia existente en este sentido, parece más evidente que las puntuaciones en esta

variable son superiores entre las mujeres (o niñas), dado que estas capacidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino (Fernández-Berrocal et al., 2012; Downey et al., 2013; Katyal, 2013; Billings et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014; Azpiazu et al., 2015; Cabello y Fernández-Berrocal, 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a y Cejudo, 2016), incluyendo aquellas que integran la inteligencia emocional como conjunto de habilidades (Pulido y Herrera, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a). También se esperan diferencias en función de la cultura del sujeto, realidad ya comentada en otros trabajos (Braz et al., 2013; Soriano y González, 2013; Merchán et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014 y 2015a y Gutiérrez y Expósito, 2015). Realidad que también aproximaría las diferencias en función del estatus, que también se pueden manifestar en el trabajo que se realizará, de la misma manera que ocurrió en varios de ellos (Alonso y Román, 2014; Pulido y Herrera, 2014, 2015b y 2016a). No se esperan diferencias en función de la titulación o el centro.

- Los tipos y niveles de Rendimiento Académico alcanzados por este alumnado variarán en función de la cultura y el estatus socio-económico y cultural.

Exactamente igual que en caso anterior, se siguen las experiencias consultadas para realizar las hipótesis planteadas. En primer lugar se esperan diferencias significativas considerando la cultura. Desde esta perspectiva son varios los trabajos los que indican esta realidad (Roa, 2006; Hernández et al., 2011; Oropesa et al., 2014; Cervini et al., 2014; Siqués y Vila, 2014; Pulido, 2015 y Pulido y Herrera, 2015b), de la misma manera que ocurre con el estatus socioeconómico y cultural (Alonso y Román, 2014 y Pulido y Herrera, 2015b), dado que el estatus guarda una estrecha relación con el grupo cultural de pertenencia. En este sentido se esperan niveles más bajos para los musulmanes y los pertenecientes a estatus más bajos. Sin embargo, el trabajo desarrollado por Pulido y Herrera (2015b) no parece suficiente como para concluir con la existencia de diferencias significativas en función del género. Tampoco se esperan diferencias significativas en función de la titulación y el centro educativo en el que el sujeto desarrolla su actividad.

- Se encontrará interacción entre ambos estados emocionales (Ansiedad y Felicidad), actuando ambos de manera inversa con independencia del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.

Sin tener en cuenta la revisión de la literatura realizada, parece claro que ambos estados emocionales actúen de manera inversa, dado que se trata de estados contrarios entre sí (uno de ellos va asociado a una manifestación con contenido desagradable, mientras que el otro se

asocia con elementos totalmente placenteros y con estados de satisfacción en múltiples ámbitos). Esta realidad cobra mucho más sentido si se consideran las experiencias de autores como Mahon et al. (2005), Oliva et al. (2010), Paro et al. (2010), Hjemdal et al. (2011), Pekmezovic et al. (2011), Restrepo et al. (2011), Lawrence et al. (2012), Adamson (2013), Carballeira et al. (2015), Fillo et al. (2015), Henriksen et al. (2015) y Moreno-Rosset et al. (2016). En todas ellas se establecen relaciones contrarias entre ambos estados emocionales.

- Se encontrará interacción entre los estados emocionales (Ansiedad y Felicidad) y la Inteligencia Emocional con independencia del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.

De nuevo, en base a la revisión de la bibliografía, se entiende que existirán relaciones entre los estados emocionales y las habilidades para manejar dichas emociones. Esta relación ya fue descrita por varios autores, tanto para la Ansiedad (Downey et al., 2010; MacCann et al., 2011; Augusto-Landa et al., 2011; Pena et al., 2012; Bhullar et al., 2012; Jiménez y López-Zafra, 2013; Sáez de Ocáriz et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014 y Limonero et al., 2015), registrándose niveles superiores en estas habilidades entre aquellos que tienen niveles más bajos de ansiedad, como para la felicidad (Inglés et al., 2010; Baron, 2010; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010; Augusto-Landa et al., 2011; Pena et al., 2012; Delgado et al., 2013; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Caballo et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Rosa et al., 2015; Gómez-Ortiz et al., 2016), tomando un sentido contrario al comentado para la ansiedad. De esta manera, cuanto más altos sean los niveles de felicidad, se esperan mejores habilidades emocionales.

- Existirán relaciones entre los estados emocionales, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado, con independencia del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.

Con respecto a la relación entre los estados emocionales y el Rendimiento Académico, se esperan diferencias significativas en ambos casos. Conforme a la bibliografía revisada, se ha establecido esta hipótesis siguiendo la experiencia de múltiples autores que contemplan tanto la incidencia de emociones básicas (Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2016a y 2016d), como de estados emocionales negativos (Victor y Ropper, 2002; Rains, 2004; Contreras et al., 2005;). En ambos casos, se describe una relación inversamente proporcional entre los estados emocionales negativos y el rendimiento académico. Por su parte, las relaciones con los estados emocionales positivos son contrarias a las descritas en el caso de la ansiedad y el

miedo. Cuanto mayores son los niveles de felicidad, mejor es el rendimiento académico del sujeto, tal y como demuestran varios autores que estudian esta relación (Schaufeli et al., 2002; Salanova et al., 2003 y Salanova et al., 2005). Por tanto se esperan relaciones inversamente proporcionales con la ansiedad y directamente proporcionales con la felicidad. Relaciones directamente proporcionales también se esperan entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, dado que aparecen múltiples investigaciones en las que se repite la relación descrita (Otero et al., 2009; MacCann et al., 2011; Codier y Odell, 2014; Gorostiaga y Balluerka, 2014; Gutiérrez y Expósito, 2015; Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016; Pulido y Herrera, 2015b, 2016b).

La hipótesis general II, se puede dividir en las siguientes hipótesis específicas:

- Elementos relacionados con los tipos y niveles de Ansiedad que tiene el alumnado variarán, en el grupo experimental, entre la primera evaluación (pretest) y la final (postest), tras recibir el tratamiento experimental (variable independiente).

Por las características de la intervención, centrada en el programa de educación emocional diseñado, se espera que algunas de las categorías, que forman la Ansiedad, variarán en el grupo experimental entre la primera evaluación (pretest) y la final (postest), tras recibir el programa de educación emocional, que se empleará como tratamiento experimental (variable independiente). Además, se espera que en el grupo de control (que no recibirá el tratamiento experimental) no se den variaciones entre el pretest y el postest. Si estas diferencias estadísticamente significativas se dieran, podrían ser producto de la maduración de los alumnos, sirviendo sus puntuaciones para tenerlas en cuenta y cotejarlas con las del grupo de control.

- Elementos relacionados con los tipos y niveles de Felicidad que tiene el alumnado variarán, en el grupo experimental, entre la primera evaluación (pretest) y la final (postest), tras recibir el tratamiento experimental (variable independiente).

Por las características de la intervención, también se esperan algunas diferencias estadísticamente significativas, en el grupo experimental entre la primera evaluación (pretest) y la final (postest). Del mismo modo, se espera que en el grupo de control (que no recibirá el tratamiento experimental) no se den variaciones entre el pretest y el postest.

- Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene el alumnado variarán, en el grupo experimental, entre la primera evaluación (pretest) y la final (postest), tras recibir

el tratamiento experimental (variable independiente).

En este caso, se subrayan las características del programa que se pondrá en marcha (tratamiento experimental) para el desarrollo del conjunto de habilidades que integran la Inteligencia Emocional. Dicho programa ha sido diseñado para la mejora de las habilidades emocionales, por lo que se esperan estas diferencias estadísticamente significativas, sólo en el grupo experimental, entre la primera evaluación (pretest) y la final (postest). Igualmente, se espera que en el grupo de control (no recibirá el tratamiento experimental) no se den variaciones entre el pretest y el postest.

- Los tipos y niveles de Rendimiento Académico del alumnado no variarán, en ninguno de los dos grupos, entre la primera evaluación (pretest) y la final (postest), tras recibir la intervención que se utilizará como tratamiento experimental (variable independiente).

En esta ocasión, no se esperan diferencias en ninguno de los dos grupos, ni antes ni después de la aplicación del tratamiento experimental, dado que se trata de un programa destinado a la mejora de habilidades emocionales y no relacionado con el desarrollo de las diferentes áreas académicas.

- Existirán diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles Inteligencia Emocional y algunas categorías de las variables emocionales entre el grupo que reciba la intervención (grupo experimental) y el que no (grupo control), en el postest.

De la misma forma, no se esperan en el pretest.

Como se ha comentado en el apartado anterior, no se han tomado consideraciones relacionadas con trabajos consultados, sino el diseño de este programa para formular las hipótesis específicas. Este programa está destinado al desarrollo del conjunto de habilidades que integran la inteligencia emocional, lo que favorecerá su desarrollo y, por tanto, permitirá que se encuentren niveles superiores después de la mencionada intervención. Al mismo tiempo, se esperan también variaciones en otros elementos relacionados con las variables emocionales. A pesar de que no varíen los niveles, sí se esperan diferencias en algunas categorías entre los que reciben esta intervención y los que no.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivos Generales

Teniendo en cuenta 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, los objetivos propuestos para esta investigación. Así, el objetivo general I será:

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

A través de la investigación que se pretende realizar, se recogerán datos y se interpretarán a través de un procedimiento estadístico (que será descrito a continuación) que permitirá conocer la medida en la que las variables mencionadas (Ansiedad, Felicidad, 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 hubiere) tanto con las variables que definen a cada uno de los alumnos (las variables sociodemográficas centro, titulación, género, edad, cultura y estatus socioeconómico y cultural) como entre ellas.

El objetivo general II será el siguiente:

- Conocer y analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, después de poner en marcha el programa de educación emocional que se utilizará como tratamiento experimental (variable independiente), en el alumnado del Centro de Educación Infantil y Primaria de Ceuta.

A través de esta investigación, se recogerán datos antes y después de la intervención centrada en el trabajo de las habilidades emocionales. Para ello, se realizará una evaluación al inicio del curso y otra al finalizar el mismo. De esta manera, se podrán contemplar las diferencias (si las hubiera) después de dicha intervención. Al mismo tiempo, no se esperan variaciones importantes en las puntuaciones de las variables mencionadas en el alumnado que no reciba dicha intervención.

5.2. Objetivos Específicos

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

- Conocer y analizar qué tipos y niveles de Ansiedad tiene este alumnado, en función del

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

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

El objetivo general II se puede descomponer en los siguientes objetivos específicos, que darán respuesta a los problemas específicos que se han planteado. Serán los siguientes:

- Conocer y analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de Ansiedad en este alumnado, entre la evaluación inicial (pretest) y la final (postest), tras recibir el programa de educación emocional que se usará como tratamiento experimental (variable independiente).
- Conocer y analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de Felicidad en este alumnado, entre la evaluación inicial (pretest) y la final (postest), tras recibir el programa de educación emocional que se usará como tratamiento experimental (variable independiente).
- Conocer y analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de Inteligencia Emocional en este alumnado, entre la evaluación inicial (pretest) y la final (postest), tras recibir el programa de educación emocional que se usará como tratamiento experimental (variable independiente).
- Conocer y analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de Rendimiento Académico en este alumnado, entre la evaluación inicial (pretest) y la final (postest), tras recibir el programa de educación emocional que se usará como tratamiento experimental (variable independiente).
- Conocer y analizar si existen diferencias en los tipos y niveles de las variables evaluadas

(Ansiedad, Felicidad, IE y Rendimiento Académico) entre el grupo que reciba la intervención (grupo experimental) y el que no la reciba (grupo control).

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

6. MARCO EMPÍRICO

Con los objetivos marcados, se pretende desarrollar un procedimiento que permita responder a los mismo, al mismo tiempo que se contrastan las hipótesis formuladas.

En este sentido, a la hora de planificar el trabajo se ha partido de la revisión de la literatura. Desde este punto de partida, no sólo ha sido posible constituir el marco conceptual de referencia, sino que también ha sido posible tomar una decisión en lo que a enfoque empírico se refiere. Todos los trabajos referenciados, así como la enorme mayoría de los que se han consultado, se basan en estudios de corte cuantitativo. Esta es la razón por la que se ha optado también por una investigación con metodología cuantitativa. Las razones por las que este tipo de metodología es la más indicada para llegar a cumplir con los objetivos que se han propuesto, quedan analizadas a continuación (Pulido, 2015):

- ⊕ **Datos numéricos y análisis estadístico:** Para poder demostrar las hipótesis que se han establecido sólo es posible utilizar datos de tipo cuantitativo, numéricos y posteriormente, someterlos a un análisis estadístico. Es la única forma de llegar a demostrar (o desmentir) las hipótesis que se formularon en el apartado anterior.
- ⊕ **Objetividad:** La metodología cuantitativa ofrece una mayor objetividad, es más sistemática y controlada. En este sentido, se puede hablar de dos criterios fundamentales con los que cumple esta metodología: la validez y la fiabilidad. En ambos casos, resulta fundamental asegurar que los cuestionarios que se van a emplear en la recogida de información hayan sido sometidos a un riguroso proceso estadístico. A través de este proceso, será posible alcanzar un alto grado de fiabilidad. Gracias a esta objetividad se puede obtener información verdaderamente válida.
- ⊕ **Demostración de hipótesis:** Solamente con la metodología cuantitativa es posible demostrar si nuestras hipótesis son ciertas o falsas. Este enfoque es el único que permite demostrar una relación directa 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. Esto resulta fundamental si se considera que se pretende conocer la realidad, en estas variables, en el alumnado de los centros de Ceuta.

Cuadro 5.1. Relación entre problemáticas, hipótesis y objetivos

Tema	Problema general	Problemas específicos	Hipótesis	Objetivo general	Objetivos específicos
ESTADOS EMOCIONALES CONTRAPUESTOS, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	¿Cuáles son los tipos y niveles en las variables Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, y qué relaciones existen entre las mismas, en el alumnado de los centros educativos de Ceuta?	¿Qué tipos y niveles de Ansiedad tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural?	Los tipos y niveles de Ansiedad que tiene el alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, en función de variables sociodemográficas, y qué relaciones existen entre estas variables, en el alumnado de los centros educativos de Ceuta.	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Ansiedad tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.
		¿Qué tipos y niveles de Felicidad tiene en función de centro, titulación, edad, género, cultura y estrato?	Los tipos y niveles de Felicidad que tiene el alumnado variarán en función del género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.		Conocer y analizar qué tipos y niveles de Felicidad tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.
		¿Qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus?	Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el 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 género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.
		¿Qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus?	Los tipos y niveles de Rendimiento Académico alcanzados por este alumnado variarán en función de la cultura y el 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 género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.
		¿Qué relación existe entre la Ansiedad, la Felicidad, la IE y el Rendimiento Académico de este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y el estatus?	Se encontrará interacción entre ambos estados emocionales, entre estos y la IE y entre estos, la IE y el Rendimiento de este alumnado, con independencia del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus.		Conocer y analizar qué relación existe entre la Ansiedad, la Felicidad, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de este alumnado, en función del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.

Tema	Problema general	Problemas específicos	Hipótesis	Objetivo general	Objetivos específicos
ESTADOS EMOCIONALES CONTRAJESTOS, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	2			2	
	¿Tiene el programa de educación emocional, que se utilizará como tratamiento experimental (variable independiente), alguna influencia sobre los tipos y niveles de las variables de estudio (Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico)?	<p>¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tipos y niveles iniciales y finales de Ansiedad en el alumnado que sigue el programa de educación emocional desarrollado?</p> <p>¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tipos y niveles iniciales y finales de Felicidad en el alumnado que sigue el programa de educación emocional desarrollado?</p> <p>¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tipos y niveles iniciales y finales de IE en el alumnado que sigue el programa?</p> <p>¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tipos y niveles iniciales y finales de RA en el alumnado que sigue el programa?</p> <p>¿Existen diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de las variables evaluadas entre el alumnado que recibe la intervención y el que no?</p>	<p>Elementos relacionados con los tipos y niveles de Ansiedad que tiene el grupo experimental variarán entre la primera evaluación y la final, tras recibir el programa de educación emocional (variable independiente).</p> <p>Elementos relacionados con los tipos y niveles de Felicidad que tiene el grupo experimental variarán entre la primera evaluación y la final, tras recibir la intervención centrada en el programa de educación emocional (V.I.).</p> <p>Los tipos y niveles de IE que tiene el grupo experimental variarán entre la primera evaluación y la final, tras recibir el programa de educación emocional (V.I.).</p> <p>Los tipos y niveles de RA del grupo experimental no variarán entre la primera evaluación y la final, tras recibir la intervención centrada en el programa de educación emocional (V.I.).</p> <p>Existirán diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de IE y algunas categorías de las variables emocionales entre el grupo (experimental) y el que no (control), sólo en el posttest</p>	<p>Conocer y analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, después de poner en marcha el programa de educación emocional que se utilizará como tratamiento experimental (variable independiente), en el alumnado del CEIP de Ceuta.</p>	<p>Conocer y analizar si existen diferencias en los tipos y niveles de Ansiedad en este alumnado, entre la evaluación inicial (pretest) y la final (posttest), tras recibir el programa de educación emocional que se usará como tratamiento experimental (variable independiente).</p> <p>Conocer y analizar si existen diferencias en los tipos y niveles de Felicidad en este alumnado, entre la evaluación inicial (pretest) y la final (posttest), tras recibir el programa de educación emocional que se usará como tratamiento experimental (variable independiente).</p> <p>Conocer y analizar si existen diferencias en los tipos y niveles de IE en este alumnado, entre la evaluación inicial (pretest) y la final (posttest), tras recibir el programa que se usará como tratamiento experimental (V.I.).</p> <p>Conocer y analizar si existen diferencias en los tipos y niveles de RA en este alumnado, entre la evaluación inicial (pretest) y la final (posttest), tras recibir el programa que se usará como tratamiento experimental (V.I.).</p> <p>Conocer y analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de las variables evaluadas entre el grupo que reciba la intervención (grupo experimental) y el que no la reciba (grupo control).</p>

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, Economía y Tecnología de Ceuta). En este alumnado, se pretenden evaluar los tipos y niveles de Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. En primer lugar, se pretende llevar a cabo una evaluación 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 13 centros educativos (7 de Educación Primaria y otros 6 Institutos de Enseñanza Secundaria), a lo que habría que unir la Facultad de Educación, Economía y Tecnología 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. 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

El conjunto total de los participantes, quedó integrado por un total de 1812 personas. Todos los participantes fueron estudiantes de diferentes niveles y etapas educativas (desde Educación Primaria, pasando por la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y FP, hasta los estudios de la Universidad).

6.3. Instrumentos

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 (Primaria, Secundaria y Universidad), tres

cuestionarios. Estos han sido seleccionados teniendo en cuenta las diferentes investigaciones que se han realizado relacionadas con la temática de este trabajo.

6.4. Diseño de la Investigación

6.4.1. No experimental “ex post facto”

En este apartado, se hace un recorrido, por los diferentes pasos que se han dado para llevar a cabo la investigación propuesta, con el fin de poder cumplir cada uno de los objetivos que se marcaron en el apartado correspondiente. El diseño seleccionado, en este trabajo, fue el no experimental “ex post facto”. De esta manera, se siguió la siguiente secuencia:

- **Selección de la problemática:** Esta investigación parte de un interés personal, dentro del campo de las emociones y los estados emocionales, por la temática que se seleccionó: los estados emocionales contrapuestos, tomando como perspectivas una de carácter negativo (ansiedad) y otra de carácter positivo (felicidad) y su posible relación mutua, así como con el Rendimiento Académico y el conjunto de habilidades que integran la Inteligencia Emocional.
- **Revisión bibliográfica:** El punto de partida de toda investigación ha de ser la comprobación del estado actual de la cuestión. Para ello, es necesaria una revisión bibliográfica en profundidad. Este paso fue el primero que se siguió, comenzando con 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, La base de datos Web Of Science (WOS), la base de datos SCOPUS y la base de datos TESEO. Para llevar a cabo la búsqueda, fueron introducidas diferentes palabras como buscadores. En primer lugar se empleó la palabra “ansiedad” como descriptor de búsqueda, para a continuación introducir “felicidad”. En tercer lugar, se hizo exactamente lo mismo con otros los puntos cruciales en el estudio: la “Inteligencia Emocional”. Se finalizó con el descriptor rendimiento académico. Todos ellos se combinaron para hacer posible la revisión bibliográfica que se ha ofrecido en apartados anteriores. Se siguieron, de forma concreta, los siguientes pasos:
 - Biblioteca: Esta primera búsqueda, tuvo como objetivo fundamental, la delimitación teórica de los conceptos sobre los que discurre la investigación que se pretende realizar.

- Base de datos ISOC, ERIC, WOS y SCOPUS: Una vez consultada la fuente anterior, se comenzó con la búsqueda en diferentes estudios relacionados con la temática que resulta interesante, para ir concretando cuál es el estado actual de la cuestión. Para ello se emplearon diferentes bases de datos. Se comenzó introduciendo el concepto de ansiedad, para pasar al de felicidad. Posteriormente, se consultó el de Inteligencia Emocional. Ante el elevado número de trabajos que aparecieron en todas estas bases de datos, se empleó un segundo descriptor (búsqueda avanzada), combinando los conceptos que constituyen las variables de estudio que se considerarán en este trabajo. En todas las bases de datos se encontraron diversos trabajos.
- 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 TESEO: De las diferentes tesis doctorales que contenían el descriptor en su título, se seleccionaron los resulta tres 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, en función de los intereses de la temática, se fueron 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 es relevante. Por otra parte, también se ha podido comprobar cómo la problemática concreta en la que se centra el interés (interacción entre los estados emocionales contrarios, la inteligencia emocional y el rendimiento académico) es un tema que, a pesar de que ha sido considerado por diferentes autores (al menos trabajos pertenecientes al mismo campo al que se pretende vincular esta investigación) queda mucho por descubrir.

- **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. Estos se relacionan con 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. En función de la bibliografía contrastada, se optó por el uso de una metodología de corte cuantitativo, optando por un trabajo de tipo no experimental "ex post facto".
- **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 seleccionaron una serie de instrumentos para recoger la información. Esto permitirá la evaluación de las diferentes variables que resultan relevantes, lo que hará posible la consecución de los objetivos marcados. Se hizo una 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, empezando por la Dirección Provincial de Educación, continuando por los diferentes centros en los que se planteó la recogida de información (tanto en Primaria como en Secundaria), y terminando por la Facultad de Educación, Economía y Tecnología 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 IES y finalmente la universidad).
- **Elaboración de la base de datos:** Después de pasar los diferentes instrumentos en los diferentes centros educativos, se procedió a la elaboración de la base de datos. Esto permitirá someterlos a análisis estadístico. Para ello se empleó el programa SPSS 20 (2011).
- **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 20 (2011). 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 los 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:** Se contemplan las limitaciones que ha tenido esta investigación, así como los múltiples aspectos que han quedado sin tratar y que pueden ser mejorados en la misma. 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 la investigación.

6.4.2. Experimental

El diseño experimental, empleado para el segundo de los objetivos marcados, supone una enorme complejidad en la medida en la que se trata con personas, lo cual introduce una gran diversidad de posibilidades. Esto implica, de forma directa, que el experimentador carece de control absoluto sobre la situación (Campbell y Stanley, 1973).

A pesar de esta realidad, se usó el método experimental, dado que es el único medio de verificar diferencias en el campo educativo y en la práctica educacional. Esta metodología se convierte en la única válida para poder introducir mejoras en la práctica pedagógica, no como una panacea, pero sí como el único camino hacia el progreso (Campbell y Stanley, 1973).

Tras la justificación del motivo para la selección de esta metodología, se volverá a hacer un recorrido, por los diferentes pasos que se han dado para llevar a cabo la investigación propuesta para responder a la problemática 2. Esto permitirá cumplir cada uno de los objetivos que se marcaron en el apartado correspondiente. El diseño seleccionado, en este caso, fue el experimental. De esta manera, se siguió la siguiente secuencia:

- **Selección de la problemática:** Con la vista puesta en el campo de las emociones, se considera esencial el desarrollo de las habilidades pertenecientes al mismo. De esta manera, con este objetivo como principal punto, se inició una intervención centrada en el desarrollo de estas capacidades. Se puso inicio al mismo en las etapas iniciales, desde la etapa Infantil hasta los primeros tres cursos de la educación Primaria.
- **Diseño de la intervención:** Desde esta perspectiva, señalando la importancia que la legislación educativa concede al desarrollo integral del sujeto (incluyendo el ámbito

emocional), se partió de la existencia de un conjunto de habilidades emocionales a desarrollar en el alumnado. Desde aquí se inició el diseño de la intervención:

- Introducción y Fundamentación teórica: Se tomo como punto de partida la concepción de Inteligencia Emocional que se viene defendiendo a lo largo de los apartados teóricos. Por otra parte, se señaló que el proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades emocionales se construye de forma más completa cuando se abordan situaciones reales. Esto llevó a la organización de las unidades de trabajo del programa en cinco bloques, íntimamente relacionados entre sí:
 - Qué son las emociones y los sentimientos (perteneciente a la capacidad de **Conocimiento de sí mismos**).
 - Podemos regular las emociones (**Autocontrol emocional**).
 - Conocimiento y comprensión de los demás (**Empatía**).
 - Relaciones interpersonales y solución de problemas (**Habilidades Sociales**).
 - Empleo de las actitudes emocionales para el desarrollo de diferentes tareas (**Motivación**).
- Objetivos del programa: Una vez considerado el punto de partida de la intervención se delimitaron los objetivos que se perseguirían con la misma (los objetivos generales y específicos aparecen a continuación). En segundo lugar, se adaptaron las metas para cada una de los niveles educativos en los que se pondría en marcha.
 - Tomar conciencia de los estados emocionales, de las causas que los provocan y sus efectos.
 - Reconocer emociones a través de las expresiones faciales y adquirir vocabulario emocional.
 - Identificar y etiquetar diferentes emociones y expresarlos de forma adecuada.
 - Reconocer las emociones que contienen las expresiones que utilizamos de forma cotidiana.
 - Reconocer emociones a través de las expresiones faciales y afianzar el vocabulario emocional.
 - Asociar las emociones a la conducta correspondiente.
 - Comprender la ambivalencia emocional.
 - Controlar la frustración, tolerar el fracaso y aplazar las demandas y las recompensas.
 - Identificar diferentes maneras de desenfadarse y gestionar el autocontrol a través del juego de roles.

- Gestionar los estados emocionales hacia una conducta aceptable y conocer la utilidad de las emociones en diferentes situaciones.
- Aprender a valorar con paciencia diferentes acontecimientos sin desesperar y aprender a cambiar la manera de pensar sobre las cosas.
- Reconocer la importancia de tener la información correcta y no precipitarse al tomar las decisiones.
- Expresarse de forma ajustada a la situación emocional y social.
 - Aprender a relajarse gestionando las emociones.
 - Aprender a controlar los impulsos emocionales, regulando la impulsividad.
 - Aprender la expresión adecuada de las emociones en el autocontrol y en la comunicación interpersonal.
 - Gestionar los estados emocionales hacia una conducta aceptable.
- Reconocer y valorar rasgos emocionales y de personalidad de sí mismos y adquirir confianza en sus capacidades.
 - Conocer y valorar las propias emociones.
 - Reforzar la aceptación de uno mismo.
 - Descubrirse como un ser único y diferente a los demás.
 - Reconocer lo positivo de cada uno y de los demás, siendo capaces de establecer vínculos sociales y de amistad.
 - Valorar las cualidades y los rasgos característicos de la identidad personal de cada uno y de los demás miembros del grupo.
 - Reflexionar sobre nuestra forma de pensar y valorar las consecuencias de nuestro comportamiento guiado por las emociones.
- Respetar a los demás y generar un clima de confianza.
 - Saber reaccionar de manera adecuada ante los demás.
 - Utilizar de manera eficaz diferentes expresiones sociales.
 - Afianzar la capacidad de escuchar de forma activa y fomentar la comprensión y el respeto hacia los demás.
- Adoptar una postura realista y positiva:
 - Desarrollar actitudes adecuadas para afrontar las diferentes actividades cotidianas y realizarlas con una actitud más positiva.
 - Valorar la imagen positiva de uno mismo y desarrollar el pensamiento positivo.

- Tomar conciencia de las cualidades de cada uno adquiriendo confianza para emplearlas.
- Mostrar interés por los otros y ponerse en su lugar.
- Reconocer y aceptar que hay diferentes maneras de percibir y sentir.
- Desarrollar un comportamiento social ajustado a los demás, favoreciendo las situaciones que ayuden a salir del egocentrismo.
- Reconocer la importancia de la comunicación, respetando a los demás y aprender a resolver conflictos.
- Comprender diferentes formas de comunicación descubriendo y utilizando los recursos básicos de expresión corporal.
- Aprender a comunicarse de forma positiva con los demás.
- Utilizar de manera eficaz diferentes expresiones sociales para hacerse entender y escuchar activa y atentamente a los demás.
- Afrontar un problema y resolverlo de forma efectiva.
- Identificar problemas y aprender a buscar soluciones eficaces para resolverlos.
- Valorar las decisiones tomadas necesarias para encontrar soluciones a diferentes problemas, disfrutando de la interacción con el grupo.
- Encontrar soluciones a diferentes problemas disfrutando del trabajo en grupo y las aportaciones de los compañeros.
- Desarrollar una actitud positiva ante los problemas y habilidades para superar la frustración a través de la colaboración con los demás.
- Aceptar las críticas ajenas y hacer las propias sin herir y de forma pacífica.
- Desarrollar un comportamiento social ajustado a los demás, favoreciendo la ayuda a los compañeros.
- Tomar conciencia de las cualidades de cada uno adquiriendo confianza para emplearlas y gestionar las emociones de manera eficaz.
- Valorar las decisiones tomadas y asumir la responsabilidad de las mismas.
- Utilizar el diálogo para resolver conflictos.
- Aprender a escuchar al otro como habilidad comunicativa, dialogando desde la asertividad.
- Contenidos: Los contenidos a trabajar girarán en torno a tres grandes bloques, de acuerdo a cada uno de los trabajados por cada trimestre escolar:
- **Qué son las emociones y los sentimientos:** El primer bloque de contenidos recoge

las habilidades que permiten tomar conciencia de nuestras emociones (conciencia emocional), de los estados de ánimo y de los sentimientos, de las causas que los motivan, de sus efectos a la hora de actuar con seguridad y confianza (optimismo). También aparecen la valoración positiva de los rasgos y emociones propias de uno mismo (autoconcepto), así como la confianza en las propias emociones y rasgos (autoestima). Del mismo modo, la valoración se llevará a cabo en los demás (comprensión y desarrollo de los demás).

- **Podemos regular las emociones:** El segundo bloque de contenidos recoge las habilidades para controlar las emociones y actuar de forma positiva (manejo emocional y adaptabilidad), regulando sus las emociones de forma apropiada y gestionando la frustración, el control de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo y el desarrollo de la empatía (orientación hacia el servicio).
- **Relaciones interpersonales y solución de problemas:** El tercer bloque de contenidos integra las habilidades para comprender el estado de ánimo de los demás (desarrollo de los demás y orientación hacia el servicio), ponerse en su lugar, mostrar sensibilidad hacia sus sentimientos, comunicarse de forma constructiva, crear confianza y resolver los conflictos de forma pacífica (negociación de soluciones). Dentro de este bloque aparecen también contenidos como la autonomía emocional (Autocontrol), de desarrollo de una capacidad para adoptar una actitud positiva (optimismo) ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo (autoestima), que redundará en un mayor bienestar social (conexiones personales) y permite el desarrollo de Habilidades Sociales que facilitan las relaciones interpersonales (organización de grupos y análisis social), la escucha activa y la capacidad de ponerse en el lugar de los demás (Empatía). Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo (motivación de logro e iniciativa) y satisfactorio.
- **Metodología:** El método empleado de este programa consiste en abordar las cinco categorías de las competencias emocionales para aplicarlo a las diversas emociones. La puesta en práctica de los principios didácticos, desarrollados en este programa, persigue un efecto positivo tanto en los procesos como en los resultados en el aprendizaje de los alumnos. Esto lo convierte en un método educativo coherente, que responde al paradigma de la enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno, haciendo hincapié en la necesidad de ayudarlos a desarrollar estrategias y construir

conocimiento. La esencia de esta metodología se centra en la diversidad de formas de aprendizaje, los diseños individualizados y de grupo, el seguimiento tutorial, la investigación del alumno, la elaboración cognitiva en torno a los contenidos hallados... Al mismo tiempo, el desarrollo de competencias emocionales requiere de una práctica continuada. Por esto, la educación emocional debe iniciarse en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital, si se considera que los aprendizajes emocionales se dan, sobre todo, en la infancia y la adolescencia. Es por esto por lo que este proyecto se plantea en la educación Infantil y Primaria. Sin embargo, este tipo de programas tienen sentido en ámbitos más allá de ellas, desde secundaria, la familia, formación de adultos, medios socio-comunitarios, organizaciones, personas mayores... Por su parte, la dinámica de clase será eminentemente práctica a través de diversas dinámicas de grupo y trabajo en equipo, intentando reducir al mínimo la exposición teórica. Otro de los objetivos más importantes se centra en lograr la participación de todo el alumnado, especialmente de aquellos que tengan más dificultades para la interacción con los demás. El desarrollo de las actividades, se llevará a cabo coincidiendo con la planificación de las mismas, siguiendo la temporalización. Dichas actividades se pondrán en marcha una vez cada mes. Sin embargo, esto no indica, ni mucho menos, que la intervención quede reducida a una única sesión. Al ser contenidos eminentemente prácticos, es importante aprovecharlos en diferentes situaciones que surjan dentro del aula así como fuera de ella. De la misma manera, las actividades propuestas podrán generar materiales que constituyan un "rastros físico" de los progresos realizados por el alumnado así como de las habilidades que van adquiriendo progresivamente.

- Actividades: Se adaptaron un conjunto de actividades a las características de sus destinatarios. Dichas actividades serán del tipo:
 - Fotos o imágenes de personas que expresan diferentes emociones.
 - Descripción de imágenes en las que aparecen diversos personajes.
 - Explicación de las causas que originan las emociones observadas en los personajes, a partir de lo que ocurre en la imagen.
 - Descripción de sentimientos propios en dichas situaciones.
 - Lluvia de emociones y sentimientos.
 - Clasificación de emociones: los que nos hacen sentir bien o agradables, los que nos hacen sentir mal o son desagradables.

- Textos comentados.
- Mensajes.
- Describir situaciones en las que se ha experimentado determinada emoción.
- Relato de habilidades personales y reconocimiento de acciones personales positivas.
- Reconocimiento de expresiones y acciones socialmente adecuadas e inadecuadas.
- Relatos acerca de lo que me hace sentir bien o sentir mal.
- Vídeos.
- Temporalización: El programa se desarrollará a través de 9 unidades de trabajo, repartidas a lo largo del curso académico y que se relacionan con los 5 bloques teóricos reflejados en los apartados anteriores.
- **Primer trimestre.**
 - Unidad 1: Las emociones.
 - Unidad 2: Manejo de las emociones.
 - Unidad 3: Yo y los otros.
- **Segundo trimestre:**
 - Unidad 4: Nos conocemos.
 - Unidad 5: Autonomía emocional.
 - Unidad 6: Sueños y motivaciones.
- **Tercer trimestre:**
 - Unidad 7: Hago amigos.
 - Unidad 8: Sé resolver problemas.
 - Unidad 9: Soy competente:
- **Establecimiento de hipótesis en función del diseño:** En base al diseño de la intervención, se puede dar una solución tentativa al problema general y a cada uno de los problemas específicos en los que se divide éste.
- **Delimitación de objetivos:** A partir de las hipótesis y, en relación con la problemática, se delimitan los objetivos fundamentales de esta investigación.
- **Planteamiento metodológico:** Para poder cumplir los objetivos se diseñó un procedimiento, del mismo modo que en la problemática anterior. En este caso, se optó por el uso de una metodología de corte cuantitativo, siguiendo el método experimental. Concretamente y, siguiendo lo comentado por Campbell y Stanley (1973), se empleó un diseño basado en la existencia de un grupo experimental y un

grupo de control para la aplicación de una doble medición pretest- postest (diseño tipo 4 en la referencia citada).

- **Selección y adaptación de los instrumentos para la recogida de información:** De manera idéntica a lo anteriormente comentado.
- **Permisos en los centros:** De manera idéntica a lo anteriormente comentado.
- **Recogida de los datos:** En este caso, la recogida de datos, en los centros de primaria que participaron fue doble. La primera, al inicio del curso (pretest) y la segunda en los meses finales del mismo (postest).
- **Elaboración de la base de datos:** De manera idéntica a lo anteriormente comentado.
- **Análisis e interpretación de los resultados:** A pesar de que el procedimiento no fue igual, permitió que se llegara a una interpretación clara de los resultados.
- **Establecimiento de conclusiones:** De manera idéntica a lo anteriormente comentado.
- **Limitaciones y Prospectiva de investigación:** De manera idéntica a lo anteriormente comentado.
- **Difusión:** De manera idéntica a lo anteriormente comentado.

6.5. Procedimiento

Para la selección de la muestra se empleó un método aleatorio de sujetos disponibles. De esta manera, después de solicitar permiso por escrito, tanto a la Administración Educativa, como a la Dirección de los diferentes centros educativos y, por supuesto, a los padres de cada uno de los participantes menores de edad, se procedió a la recogida de la información, contestando aquellos que lo desearon. El error muestral fue del 3%. Finalmente, indicar que, en el presente trabajo, se cumplió con los estándares éticos.

Por otro lado, la recogida de la información, relacionada con el segundo objetivo general, se deben plantear una serie de elementos preliminares. El primero de ellos se relaciona con la consecución de una adecuada validez interna (aquella que se relaciona con el hecho de que si, en realidad, el tratamiento experimental introduce una verdadera diferencia en dicho grupo).

Para controlar, en la medida de lo posible, la validez interna se plantean una serie de medidas para evitar que determinados factores, que pueden disminuir dicha validez,

actúen. Siguiendo a los ya mencionados Campbell y Stanley (1973), se mencionan un conjunto de variables externas que, de no controlarse podrían generar efectos que podrían confundirse con los generados como consecuencia del tratamiento (grupo experimental). El primero de ellos es la historia, entendida como todos aquellos acontecimientos específicos ocurridos entre el pretest y el posttest y que son diferentes del tratamiento experimental. Esta variable externa queda controlada en la medida en que los acontecimientos generales que podrían producir diferencias se pueden dar, por igual (ante la igualdad de condiciones iniciales) entre el grupo experimental y el grupo control, consiguiéndose a través de la aleatorización de las sesiones experimentales, obteniéndose una representación equilibrada de fuentes de sesgo (Campbell y Stanley, 1973). En segundo lugar, aparece la maduración, referida a aquellos procesos internos de los participantes que operan como mero resultado del paso del tiempo y, que son importantes en nuestro estudio, como se demostrará posteriormente (influencia de la edad sobre el desarrollo de habilidades emocionales). La maduración se consiguió controlar en el sentido en que su manifestación tanto en el grupo experimental, como en el grupo control fueron iguales. Esta misma realidad también sirve para conseguir el control de la variable externa relacionada con la administración de los tests (Campbell y Stanley, 1973) o lo que es lo mismo, la influencia que la aplicación del cuestionario puede tener sobre la aplicación del mismo de forma posterior (posttest). La quinta variable externa que podría reducir la validez interna se refiere a la variación tanto en los instrumentos de evaluación como en los aplicadores de los mismos (que en esta ocasión no variaron en ninguno de los dos sentidos). La instrumentación se controla con facilidad cuando se da un instrumento fijo, como se hizo en este caso. La regresión estadística opera allí donde se han seleccionado los grupos sobre la base de sus puntajes extremos. La regresión se controló cuando el grupo control se asignó al azar. A pesar de ello, aún en las condiciones del diseño utilizado se pueden producir vacíos interpretativos a causa de los mecanismos de regresión (Campbell y Stanley, 1973). Para eliminar los sesgos resultantes en la selección de participantes para los grupos (experimental y control) se aseguró la igualdad grupal, medida que queda determinada por el método de muestreo seleccionado. La aleatorización, aunque constituye un medio muy imperfecto para garantizar la equivalencia inicial de dichos grupos es la única forma práctica de hacerlo (Campbell y Stanley, 1973). Con respecto a la mortalidad (mortalidad, casos perdidos y casos en los que sólo se dispone de datos parciales), resulta difícil de manejar. Por esta razón, para formar parte de la muestra

participante se consideró como requisito esencial la concurrencia a ambas sesiones de evaluación (pretest-postest), algo que queda explicado en los resultados relativos a la muestra específica que participó en este estudio. Se eliminaron, por tanto, a todos los que no concurrieron al pretest y al postest (en el análisis de la varianza considerando como factor la pertenencia al grupo experimental o control). Para el estudio aislado de cada grupo se emplearon todos los estudiantes seleccionados en ambos grupos (experimental y de control).

En segundo lugar, aunque el verdadero objetivo de este estudio no fue la generalización total, sí es interesante conseguir una adecuada validez externa que permita la generalización tanto a nuestro ámbito educativo como a contextos pluriculturales que sean similares a los de nuestra ciudad. Por esto, sin perder de vista la validez interna, se mencionan elementos considerados para poder dar una mayor validez externa. En este sentido, considerando de nuevo a Campbell y Stanley (1973) los medios para el control de la validez externa no pueden ser resueltos en estricto rigor lógico de una forma nítida y concluyente (una generalización total). Realizando el estudio dentro de dos centros se empleó la asignación aleatoria de sujetos a grupos experimental y de control no preocupando los efectos principales de cada uno de los centros. De esta forma, buscando la no existencia en la escala de características pudieran desvirtuar la medición en el postest, se intentó que todas las condiciones de partida fueran idénticas, es decir que no hubiera diferencias estadísticamente significativas en todas las variables sociodemográficas, así como las variables de estudio, al menos en lo que a niveles generales (puntuaciones totales) se refiere (ansiedad, felicidad, inteligencia emocional y rendimiento académico).

Para finalizar con el procedimiento, la recogida de la información se hizo en dos periodos: la primera al inicio del curso académico (octubre) y la final a la conclusión del mismo (finales de mayo-principios de junio).

6.6. Tratamiento Estadístico de los datos

6.6.1. Investigación no experimental ex post facto

En primer lugar, antes de comenzar con el análisis estadístico necesario para la presentación de los resultados, se comenzó por aquel que permitió la comprobación de las características de cada una de las muestras, contemplando su distribución en función de las diferentes variables sociodemográficas. Para facilitar la interpretación de los

resultados en este sentido se emplearon porcentajes así como gráficos en los que se demuestra la distribución en función de las características de cada muestra.

Se continuó con el análisis de las propiedades psicométricas de los cuestionarios empleados. Para evaluar la fiabilidad se emplearon la prueba α de Cronbach junto con la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Ambos resultados ofrecen información sobre la fiabilidad de los instrumentos empleados, fiabilidad que se comprobó para cada una de las muestras, tanto para cada uno de los cuestionarios (totales de las variables estudio), como para cada uno de los factores que los integraban. Posteriormente se aplicaron cálculos para comprobar la validez factorial, empleando un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), por medio del análisis de varianza de componentes principales con rotación varimax. Esta reducción de dimensiones permitió categorizar los diferentes ítems en una serie de factores. Para establecer el número de factores se realizó un análisis paralelo al 95% de confianza. Para asegurar la validez de los modelos jerárquicos propuestos, para cada uno de los instrumentos, se aplicaron cálculos correlacionales entre el cuestionario y cada uno de los factores del mismo. Finalmente, intentando conocer las relaciones o independencias de los cuestionarios empleados, se procedió a un análisis correlacional con el resto de instrumentos empleados en cada una de las diferentes muestras. Este análisis es el punto de partida para comenzar con el análisis necesario para proporcionar resultados que permitirán responder a los objetivos que se han propuesto. Por otro lado, 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.

Para la presentación de los resultados, se comenzó por el análisis descriptivo, que permite la comprobación de los niveles y tipos generales para cada una de las diferentes variables establecidas, en todas y cada una de las muestras que se consideraron. En este apartado, se emplearon gráficos que indican el nivel general en cada una de las variables de estudio, así como también para los factores y subfactores que integran a cada una de ellas. Posteriormente, de manera específica, se realizaron tablas de contingencia, las cuales permiten contemplar el comportamiento en todos los elementos evaluados en función de cada una de las variables sociodemográficas, así como en relación al resto de variables de estudio, en cada una de las variables y por cada una de las muestras. En este análisis descriptivo se emplearon porcentajes, para indicar la tendencia de la muestra en cada una de las opciones posibles, al mismo tiempo que las medias y desviaciones típicas de cada una de las variables de estudio. En este sentido, aparecen

las puntuaciones totales de Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional (incluyendo las Habilidades Sociales) 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 Ansiedad se han analizado las puntuaciones totales (Ansiedad Total), junto con cada uno de los factores que constituyen esa puntuación total (que dependen de la muestra específica), a lo que se le ha añadido un análisis de los ítems que más ansiedad producen (medias más altas) y el factor al que corresponden. Lo mismo fue realizado en el caso de la variable Felicidad, en la que se analizan las puntuaciones totales (Felicidad Total), junto a los factores que la integran (dependen de la muestra). También se le añadió el análisis de los ítems con las medias más altas. Algo similar se ha realizado con las variables Inteligencia Emocional (Total, Motivación, Conocimiento de sí mismo, Autoconcepto Autocontrol y Empatía). Desde el punto de vista teórico, se incluyen dentro de la IE las Habilidades Sociales. Finalmente, se llevó a cabo lo comentado para el Rendimiento Académico (las materias fueron Lengua Castellana, Matemáticas, ciencias Sociales, ciencias Naturales, Inglés y Religión, en Primaria y Secundaria, así como diferentes materias en la muestra universitaria, dependiendo de la titulación). Todo ello permite una aproximación a un conocimiento más profundo, al cual es posible llegar gracias al análisis descriptivo que se realizó.

Para la realización del análisis descriptivo mencionado hubo que llevar 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 factores y subfactores) mencionadas anteriormente. Estos valores permitieron llegar a conocer el rango existente entre todas estas variables. 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 se utilizó 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.

A continuación se procedió al análisis inferencial, del que se pueden extraer las conclusiones válidas para esta investigación, las cuales pueden hacer posible la generalización de las mismas. En este sentido se comenzó por el análisis regresional. Con la intención de comprobar los predictores se llevaron a cabo regresiones múltiples paso a paso o "stepwise". Como variables criterio (dependientes) se utilizaron cada una de las variables de estudio (Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico). Para hacer el análisis más específico y detallado se consideraron también cada una de las áreas académicas (Rendimiento), así como cada uno de los factores (Ansiedad, Felicidad e IE) y subfactores (HHSS) que forman parte de cada una de las variables de estudio, obtenidos a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE). En el análisis regresional de cada una de ellas, se emplearon las variables sociodemográficas como predictoras (independientes), teniendo en cuenta el centro, la titulación, la edad, el género, la cultura/religión y el estatus socioeconómico cultural, dependiendo de la muestra específica analizada en cada caso. Además de las variables sociodemográficas se incluyeron como independientes aquellas variables de estudio que no se consideraban como variable criterio (dependiente) y las áreas académicas (Rendimiento), factores (Ansiedad, Felicidad e IE) y subfactores (HHSS) que conformaban cada una de ellas. Para todas estas pruebas estadísticas, se seleccionaron tanto las puntuaciones medias de cada uno de los factores como el sumatorio y la media del total de las mismas (Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional y Rendimiento). Para determinar la función de regresión se consideró el último paso y, dentro de él, en el orden de entrada de las variables en la función de regresión, el valor de cada variable y su significación. Para conocer el porcentaje de la variación de la variable criterio (dependiente) que depende de las predictoras (independientes) se especificaron el coeficiente de correlación lineal de Pearson (R), el coeficiente de determinación múltiple (R^2) y la varianza explicada de la variable más importante (la que más porcentaje explica, la cual viene determinada por el coeficiente de correlación estandarizado $-\beta$). Para facilitar la interpretación de los resultados, se ofrecen cada una de las funciones de regresión que permiten predecir una variable en función de las predictoras, del mismo modo que se presentan tablas en las que aparecen los valores asociados a cada variable predictora (B) en la función de regresión, la varianza total explicada por cada una de ellas (β), el coeficiente de correlación (R) y el coeficiente de determinación múltiple (R^2). Todo ello se presenta para cada una de las muestras.

Para finalizar el análisis inferencial se concluyó con diferentes pruebas para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de las variables sociodemográficas así como de las variables de estudio que no estaban siendo evaluadas. A través de esta comprobación de la interacción entre las diferentes variables, es posible delimitar qué diferencias de las halladas en cada muestra se deben al azar y cuáles son fruto de la interacción entre las variables. En este sentido, para conocer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en función de las variables dicotómicas, se utilizó la prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes. En el resto de variables sociodemográficas, así como en el resto de variables de estudio, todas las cuales pueden tomar más de dos valores, se emplearon análisis de la varianza (ANOVA de un factor) para establecer la existencia de diferencias significativas. Al mismo tiempo, se utilizó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, aprovechando los resultados obtenidos dentro de las tablas de contingencia que se hicieron para describir los porcentajes y que quedan recogidos en el análisis descriptivo. Estos datos permiten reforzar las ideas sobre la existencia de diferencias significativas entre las medias de las variables y las diferencias significativas entre las medias de sus varianzas (ha sido posible realizar un contraste entre ambas pruebas). Para todas las pruebas realizadas se empleó un intervalo de confianza del 95% (IC 95%) y un nivel de significación de $p < .05$. Además, en todas las variables con más de dos alternativas de respuesta se realizaron diferentes pruebas “Post-hoc” (DMS, Bonferroni, Turkey y Waller-Duncan), dado que estas permiten un análisis más detallado, yendo más allá de un análisis general de la influencia de unas variables sobre otras. Estas pruebas permitieron detallar entre qué grupos se encontraban las diferencias significativas, en cada uno de los casos que se obtuvieron este tipo de diferencias (significativas). Para todos los casos, tanto en la prueba *t* como en los ANOVA se tuvieron en cuenta los supuestos de normalidad e igualdad de varianzas. A través de esta prueba, se puede inferir la influencia de las variables sociodemográficas (centro, curso, género, cultura/religión, estatus socio-económico y cultural) en las variables de estudio (Ansiedad, Felicidad, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, así como los factores que las integran), así como la influencia de las diferentes variables de estudio entre sí (variables de estudio ya comentadas).

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. Para la variable Ansiedad, fueron 6 los factores que se consideraron, mientras que para la Felicidad fueron 5. En cada uno de ellos coincidían ítems de, al menos, dos grupos. El sistema de puntuación fue 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). 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.

6.6.2. Investigación experimental

En este caso, no se parte de la comprobación de las características de la muestra, en función de las diferentes variables sociodemográficas, dado que queda resumido en el apartado anterior. Lo mismo ocurrió con el análisis de las propiedades psicométricas de los cuestionarios empleados. Tampoco se llevó a cabo análisis descriptivo, que también queda incluido en la primera investigación. Se comenzó comprobando si existían diferencias estadísticamente significativas en todos los elementos evaluados (comenzando por variables sociodemográficas y continuando por las puntuaciones en las diferentes variables de estudio), entre el grupo que recibiría la intervención (experimental) y aquel que no la recibiría (control). Para ello, se empleó la prueba *t* de Student de diferencias de medias.

Una vez comprobada la no existencia de estas diferencias estadísticamente significativas se asumió la igualdad de condiciones entre ambos grupos. Esto permitió continuar con el análisis inferencial, del que se pueden extraer las conclusiones para esta investigación. En primer lugar, se empleó el momento de evaluación, discriminando entre la inicial (pretest) y la final (postest). Esta prueba se realizó para ambos grupos (tanto experimental como control). En segundo lugar, se consideró el hecho de haber recibido o no la intervención relacionada con el programa de educación emocional (considerando como variable de agrupación el Centro). De esta manera, se puede comprobar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en las evaluaciones inicial y final (pretest-postest) entre ambos grupos (experimental y control). Se comprobaron las puntuaciones en todas las variables de

estudio así como en los factores que las integran. Para todo lo comentado se utilizó la prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes.

7. RESULTADOS

7.1. Muestras

7.1.1. *Muestra Primaria*

El grupo de alumnos pertenecientes a la etapa de Educación Primaria (de diferentes CEIP), está integrado por un total de 764 personas. En esta ocasión, son 7 los centros entre los que se reparte esta muestra. Todos ellos estaban cursando diferentes niveles en Centros de Educación Infantil y Primaria. Intentando preservar la identidad de estos alumnos, 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:

- ✚ 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.
- ✚ Colegio Dorado: Se trata de un colegio situado en el centro de la ciudad. La población que se encuentra matriculada en este centro se corresponde con un nivel económico y socio-cultural medio medio-bajo. La distribución del alumnado, con

respecto a su cultura, se corresponde con una población aproximada del 75% de alumnado perteneciente a la cultura musulmana.

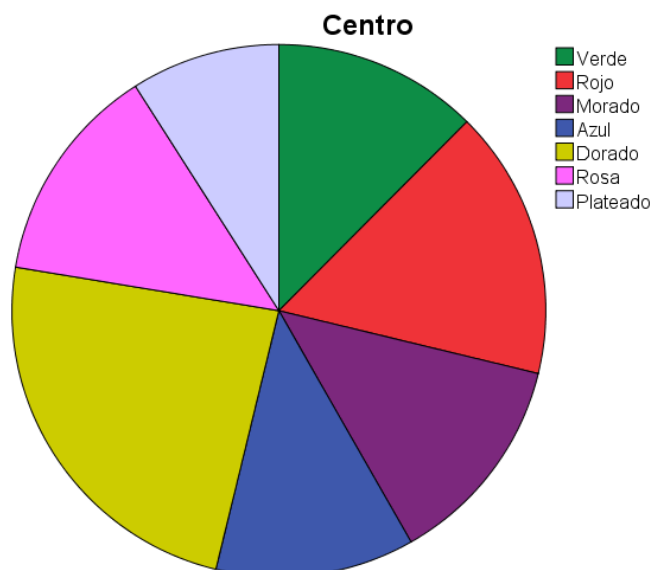
- ✚ Colegio Plateado: Este CEIP se sitúa también en una zona periférica e la ciudad. Su población educativa y su profesorado es más reducido que otros comentados anteriormente. Los alumnos y alumnas que ingresan en este centro pertenecen, en un elevado porcentaje a la cultura musulmana, con un nivel medio-bajo medio, en lo que a estatus socioeconómico y cultural se refiere.
- ✚ Colegio Rosa: El último centro para la muestra de Educación Primaria, se encuentra situado en una zona periférica, relativamente cerca del anterior. Su alumnado, se vincula más con niveles medio y medios-bajos que el anterior, teniendo los porcentajes ligeramente más altos que el anterior, de alumnos y alumnas cristianas.

Considerando la variable sociodemográfica centro, la muestra de alumnado perteneciente a Educación Primaria (escolarizados en Centros de Educación Infantil y Primaria) queda dividida de la siguiente forma: el 12.4% pertenecían al Centro Verde (siendo 95 el número de alumnos encuestados), el 16.4% correspondían al Centro Rojo (con un total de 125 alumnos). El 13% de la muestra de este alumnado se encontraba escolarizado en el Centro Morado (contestaron 99 personas). El 12% correspondía al Centro Azul (contestaron 92 alumnos). El 23.8% de la muestra pertenecía al Centro Dorado (su frecuencia fue de 182 alumnos). Correspondiente al Centro Rosa, aparecen un total de 102 alumnos, que constituyen el 13.4%. Finalmente, el 9% restante eran alumnos del Centro Plateado (69 alumnos). En la 7.1.1.1.y el gráfico que aparecen a continuación, se pueden observar estos datos de forma resumida:

Tabla 7.1.1.1. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función del Centro

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
CENTRO	Verde	95	12.4
	Rojo	125	16.4
	Morado	99	13
	Azul	92	12
	Dorado	182	23.8
	Rosa	102	13.4
	Plateado	69	9
	Total	764	100.0	100.0

Gráfico 7.1.1.1. Distribución de la muestra Primaria por Centro



Considerando la variable curso aparecen sólo 15 alumnos del segundo curso de Primaria (2° fue el primero, dado que en 1° los alumnos aun están aprendiendo a leer de forma adecuada) lo que constituye el 2% de la muestra. De 3° de Primaria son 213 alumnos, lo que supone el 28% de la muestra de Primaria, mientras que de 4° de Primaria participaron 168 alumnos (22% del alumnado de Primaria) y de 5° de Primaria 178 (23.4% de esta muestra). Correspondientes al último curso de la educación Primaria (6°) se alcanza el 24.7% (con 188 alumnos). La tabla y el gráfico que se presentan a continuación ofrecen una idea más clara y resumida de todo lo comentado:

Tabla 7.1.1.2. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función del Curso

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
Segundo	15	2	2
Tercero	213	27.9	28
Cuarto	168	22	22
Quinto	178	23.3	23.4
Sexto	188	24.6	24.7
Total	762	99.7	100.0
Perdidos Sistema	2	.3	
Total	764	100.0	

En esta ocasión, en lo referente a la edad, la distribución es idéntica a la comentada en el caso del curso. Sólo 15 alumnos tenían entre 7 y 8 años (2% de la muestra). Entre 8 y 9 años tenían 213 alumnos, lo que supone el 28% de la muestra de Primaria. Entre 9 y 10 tenían 168 alumnos (22%) y entre 10 y 11 tenían 178 (23.4%). Finalmente, el

24.7% de la muestra de Primaria tenía entre 11 y 12 años (188 alumnos). La tabla y el gráfico (7.1.1.3.) que se presentan a continuación ofrecen una idea más clara:

Gráfico 7.1.1.2. Distribución de la muestra Primaria por Curso

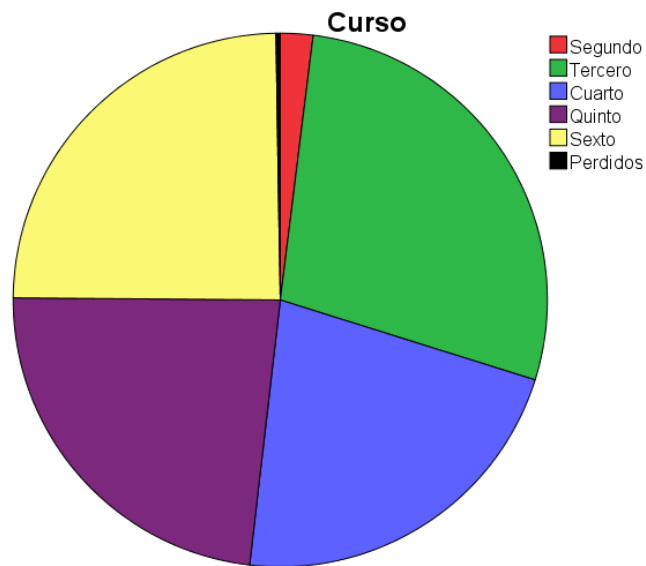
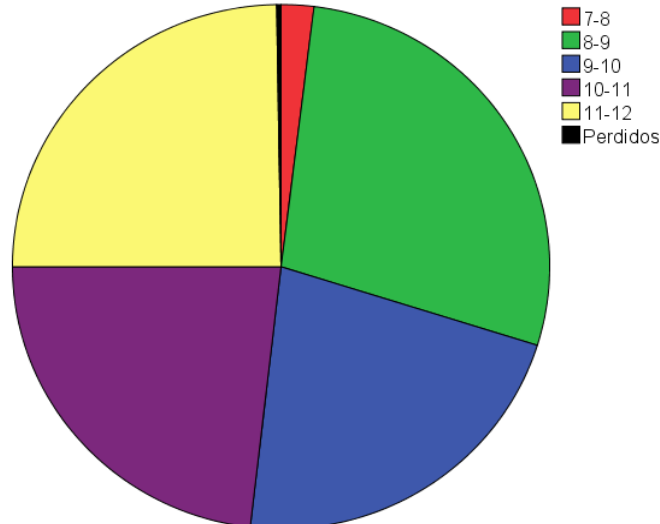


Tabla 7.1.1.3. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función de la Edad

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
CURSO	7-8	15	2
	8-9	213	27.9
	9-10	168	22
	10-11	178	23.3
	11-12	188	24.6
	Total	762	99.7	100.0
Perdidos Sistema	2	.3	
Total	764	100.0	
Válidos	Media	D.T.	Rango
N=764	9.41	1.19	7-12

Gráfico 7.1.1.3. Distribución de la muestra Primaria por Edad

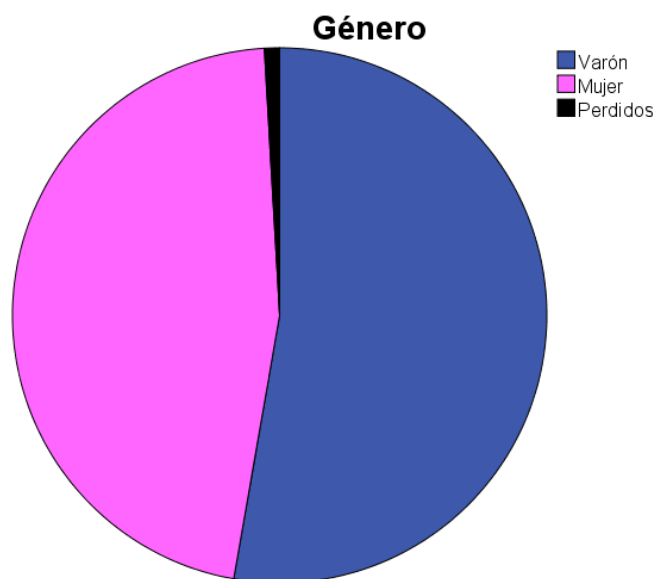


Prosiguiendo con la variable género, se puede observar que, a pesar de que hay un porcentaje algo superior de niños (ya que el 53.2% del alumnado que participó eran varones) se sigue observando equilibrio entre ambos géneros (siendo el 46.8% niñas). Así pues, de las personas que contestaron 403 eran varones y las restantes 354 niñas. A esto hay que añadirle 7 participantes que olvidaron ponerlo, lo que supone el 0.9% de la muestra de alumnado de Educación Primaria. Todo lo que se ha comentado, queda resumido en la tabla y el gráfico que aparecen a continuación:

Tabla 7.1.1.4. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función del Género

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	
GÉNERO	Varón	403	52.7	53.2
	Mujer	354	46.3	46.8
	Total	757	99.1	100.0
	Perdidos	7	.9	
	Total	764	100.0	

Gráfico 7.1.1.4. Distribución de la muestra Primaria por Género

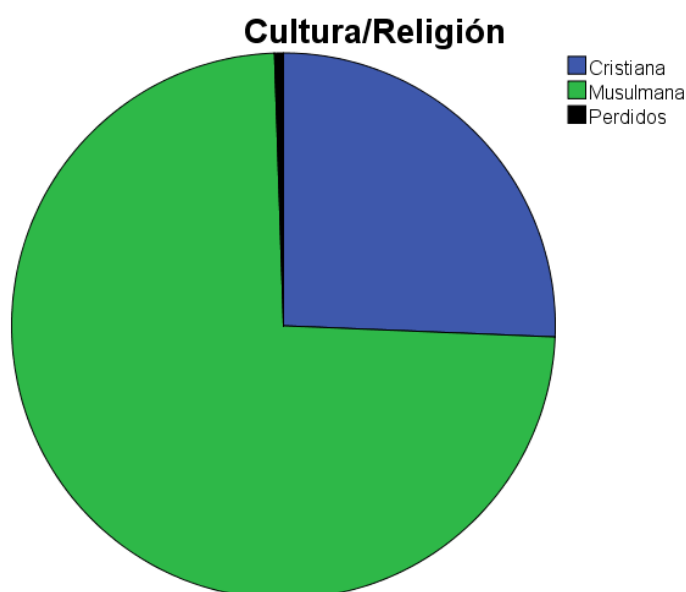


Considerando la variable Cultura/Religión, se puede observar que el grupo mayoritario es el correspondiente a la cultura/religión musulmana. De esta forma, un total de 196 alumnos se identificaron como cristianos, constituyendo el 25.8% de la muestra. Los restantes 564 participantes se identificaron como musulmanes, lo que supone el 74.2% de la muestra de Educación Primaria. En este caso, aparecen 4 personas que no contestaron al grupo cultural de pertenencia. Esto supone que el 0.5% fueron datos perdidos. Todo esto queda reflejado a través de una tabla y un gráfico que se presentan a continuación:

Tabla 7.1.1.5. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función de la Cultura/Religión

CULTURA/ RELIGIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
Cristiana	196	25.7	25.8
Musulmana	564	73.8	74.2
Total	760	95.5	100.0
Perdidos	4	.5	
Total	764	100.0	

Gráfico 7.1.1.5. Distribución de la muestra Primaria por Cultura/Religión

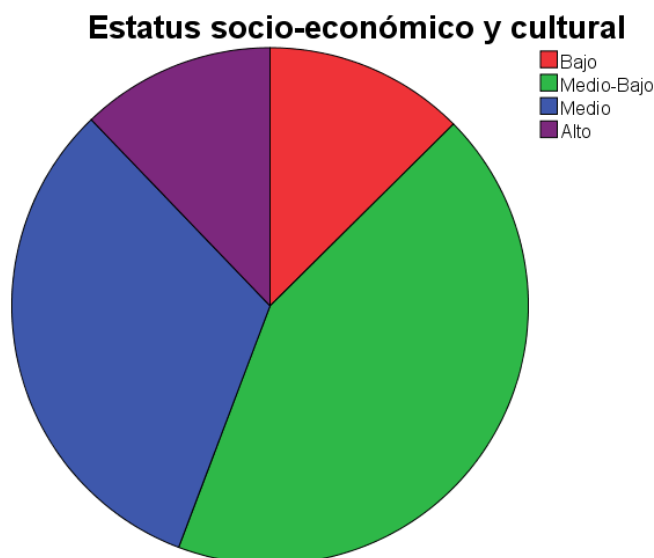


Para finalizar la descripción de la muestra de alumnado de Educación Primaria, se presenta su distribución atendiendo a la variable sociodemográfica “Estatus socioeconómico y cultural”. El 12.6% de la muestra correspondía a un nivel bajo (96 alumnos). Los que se identificaron como pertenecientes a un nivel medio-bajo (330 alumnos) fueron la mayoría, lo que supone el 43.2% de la muestra. El 32.1% corresponde al estatus medio (con 245 participantes). El 12.2% (con 93 integrantes) pertenecían al nivel socioeconómico y cultural alto. Esto queda resumido en la tabla y el gráfico 7.1.1.6.:

Tabla 7.1.1.6. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Primaria en función del Estatus

ESTATUS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
Bajo	96	12.5	12.5
Medio-Bajo	330	43.2	43.2
Medio	245	32.1	32.1
Alto	93	12.2	12.2
Total	764	100.0	

Gráfico 7.1.1.6. Distribución de la muestra Primaria por Estatus



7.1.2. Muestra Secundaria

El grupo de alumnos y alumnas pertenecientes a la etapa de Educación Secundaria (de IES y CEA), está integrado por un total de 811 personas. Son 6 los centros entre los que se reparten. 5 fueron Institutos de Enseñanza Secundaria (todos excepto uno de los que existen en la ciudad), a los que hay un Centro de Educación para Adultos (CEA). Para preservar la identidad de este alumnado se han vuelto a usar colores como nombres en clave.

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). Lo mismo ocurre con los diferentes Grados Medios y Superiores de Formación Profesional.
- ✚ 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.

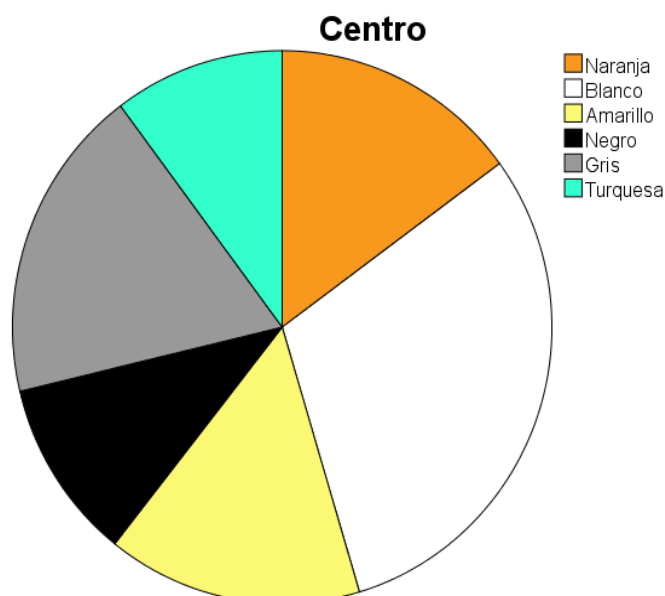
- ✚ Instituto Negro: El último instituto se encuentra situado en una zona céntrica de la ciudad. Su alumnado, se vincula más con niveles medio altos y medios que en el resto de centros analizados. Además, de todos los que participaron en este estudio, tiene los porcentajes más altos de alumnos y alumnas cristianas.
- ✚ Instituto Gris: Otro instituto situado en una zona próxima al Naranja. Este acoge a alumnado de diferentes centros de Educación Primaria, la mayoría de ellos de zonas caracterizadas por un bajo nivel socioeconómico de su población. Por otro lado también oferta diferentes Grados Medios y Superiores de Formación Profesional.
- ✚ Instituto Turquesa: Se trata de un Centro de Educación para Adultos, muy próximo a los Institutos Naranja y Gris. En este cursan sus estudios diferentes alumnos que pretenden acabar la Educación Secundaria. Su característica fundamental es que todos son adultos.

Por centro, el 14.9% pertenecían al Instituto Naranja (siendo 121 los alumnos encuestados), el 30.5% correspondían al Instituto Blanco (con un total de 247 alumnos participantes). El 15.3% de la muestra de este alumnado se encontraba escolarizado en el Instituto Amarillo (contestaron 124 personas). El 10.6% correspondía al Instituto Negro (en el que contestaron 86 alumnos). El 18.5% de la muestra pertenecía al Instituto Gris (con una frecuencia de 150 alumnos) y, por último, el 10.2% restante eran alumnos del Instituto Turquesa (83 sujetos). En la tabla 7.1.2.1 y el gráfico que aparecen a continuación, se pueden observar estos datos de forma resumida:

Tabla 7.1.2.1. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función del Centro

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
CENTRO	Naranja	121	14.9
	Blanco	247	30.5
	Amarillo	124	15.3
	Negro	86	10.6
	Gris	150	18.5
	Turquesa	83	10.2
	Total	811	100.0	100.0

Gráfico 7.1.2.1. Distribución de la muestra Secundaria por Centro

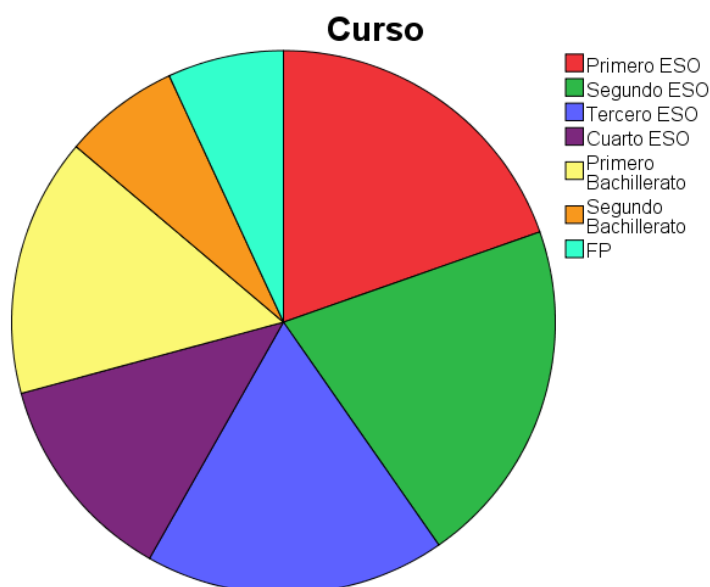


Por curso aparecen 159 alumnos del primer nivel de Secundaria (en 1º de ESO el 19.6% de la muestra). De 2º de ESO son 168 alumnos (20.74%), mientras que de 3º de ESO participaron 145 alumnos (17.9%) y de 4º de ESO 102 (12.6%). Correspondientes a los Bachilleratos se alcanzan el 15.4% (con 125 alumnos) y el 6.9% (con 56 alumnos) para 1º y 2º respectivamente. Los restantes alumnos (56) cursaban diferentes Grados de Formación Profesional (FP), lo que supone el 6.9% de la muestra. La tabla y el gráfico que se presentan a continuación vuelven a ofrecer una idea más clara y resumida de todo lo comentado:

Tabla 7.1.2.2. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función del Curso

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
PRIMERO ESO	159	19.6	19.6
SEGUNDO ESO	168	20.7	20.7
TERCERO ESO	145	17.9	17.9
CUARTO ESO	102	12.6	12.6
PRIMERO BACHILLERATO	125	15.4	15.4
SEGUNDO BACHILLERATO	56	6.9	6.9
FP	56	6.9	6.9
Total	811	100.0	100.0

Gráfico 7.1.2.2. Distribución de la muestra Secundaria por Curso



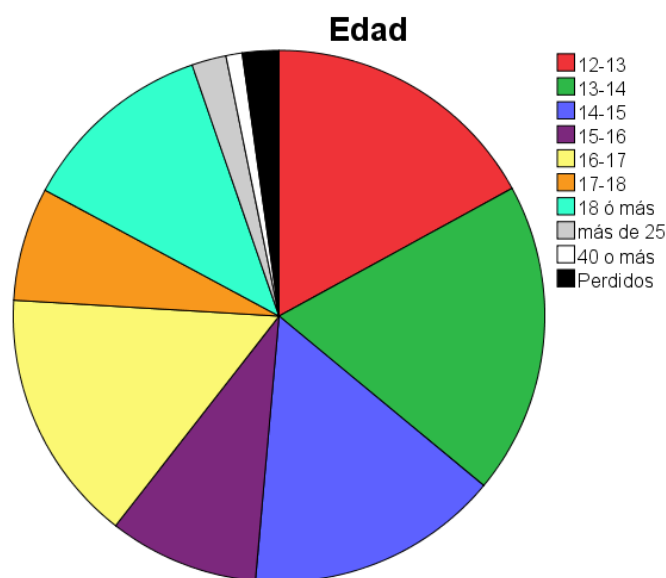
En lo referente a la edad, la muestra se distribuye entre el 17% correspondiente al intervalo entre 12 y 13 años (coincide con el alumnado de 1º de ESO en su mayoría, siendo 138 su frecuencia). Entre 13 y 14 años tiene el alumnado de 2º de ESO (154 alumnos), lo que supone el 19% de la muestra, mientras que los de 3º de ESO están en el intervalo entre 14 y 15 años (125 alumnos) representando el 15.4%. El intervalo entre 15 y 16 es el que contiene al alumnado de 4º de ESO (frecuencia de 74). Este intervalo representa el 9.1%. En bachillerato hay alumnado de entre 16-17 años (125) y 17-18 años (56), que suponen respectivamente el 15.4% y el 6.9%. A partir de esta edad, se recoge alumnado de los diferentes ciclos de FP y de Educación Secundaria Para Adultos (ESPA). Por esta razón se han usado intervalos de entre 18 a 25 años (11.8% con una frecuencia de 96), entre 26 y 40 (2.1% con una frecuencia de 17) y más de 40 (1% con una frecuencia de 8). El 2.2% de los encuestados no rellenó la casilla en la que se preguntaba la edad (datos perdidos, cuya frecuencia es 18). Todo se resume en la tabla y el gráfico que se presentan a continuación:

Tabla 7.1.2.3. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función de la Edad

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
EDAD			
12-13	138	17.0	17.4
13-14	154	19.0	19.4
14-15	125	15.4	15.8
15-16	74	9.1	9.3
16-17	125	15.4	15.8
17-18	56	6.9	7.1
18-25	96	11.8	12.1

26-40	17	2.1	2.1
más de 40	8	1.0	1.0
Total	793	97.8	100.0
Perdidos Sistema	18	2.2	
Total	811	100.0	
Válidos	Media	D.T.	Rango
N=793	15.39	4.466	12-47

Gráfico 7.1.2.3. Distribución de la muestra Secundaria por Edad

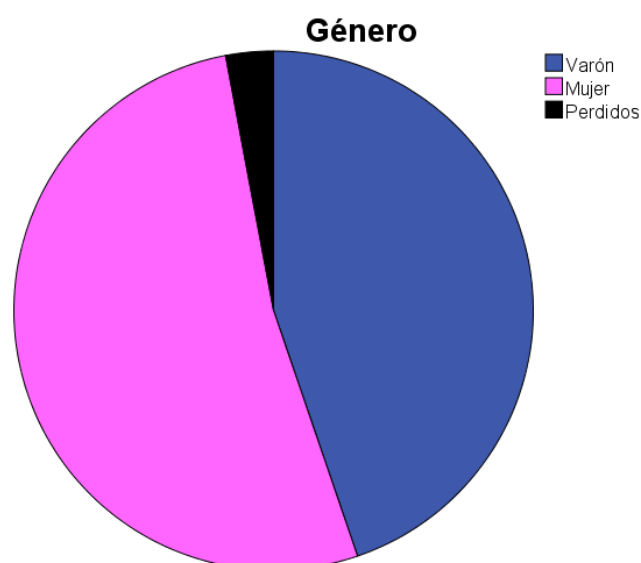


Prosiguiendo con la variable género, se puede observar que, a pesar de que hay un porcentaje superior de chicas (52.3%) se sigue observando equilibrio entre ambos géneros (siendo el 44.8% varones). De las personas que contestaron 363 eran varones y las restantes 424 mujeres. A esto hay que añadirle 24 personas que no indicaron el género, lo que supone el 3%. Queda resumido en la tabla y el gráfico 7.1.2.4

Tabla 7.1.2.4. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función del Género

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
GÉNERO			
Varón	363	44.8	46.1
Mujer	424	52.3	53.9
Total	787	97.0	100.0
Perdidos	24	3.0	9.3
Total	811	100.0	15.8

Gráfico 7.1.2.4. Distribución de la muestra Secundaria por Género



Considerando la variable Cultura/Religión, se vuelve a observar que el grupo mayoritario es el correspondiente a la cultura/religión musulmana. Un total de 221 alumnos se identificaron como pertenecientes al grupo cultural “cristiano-occidental”, (27.3% de la muestra). Los restantes 556 participantes se identificaron como musulmanes (68.6%). En este caso, aparecen 34 personas que no contestaron al grupo cultural de pertenencia. Esto supone que el 4.2% fueron datos perdidos. Todo esto queda reflejado a través de una tabla y un gráfico que se presentan a continuación:

Tabla 7.1.2.5. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función de la Cultura/Religión

CULTURA/ RELIGIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
	Cristiana	221	27.3	28.4
Musulmana	556	68.6	71.6
Total	777	95.8	100.0
Perdidos	34	4.2	
Total	811	100.0	

Por Estatus socioeconómico y cultural, sólo el 3.1% de la muestra identificó su nivel como bajo (25 alumnos). También fueron muy pocos los que se identificaron como pertenecientes a un nivel alto (56 alumnos), lo que supone el 6.9% de la muestra. El 21.3% corresponde al estatus medio-bajo (con 173 integrantes) y el 64.2% (con 521 integrantes) al medio, lo que indica que, principalmente, el alumnado participante, se vinculó a posiciones intermedias. Finalmente, 36 alumnos (4.4%) no contestaron esta cuestión. Esto queda resumido en la tabla y el gráfico que se ofrecen a continuación:

Gráfico 7.1.2.5. Distribución de la muestra Secundaria por Cultura/Religión

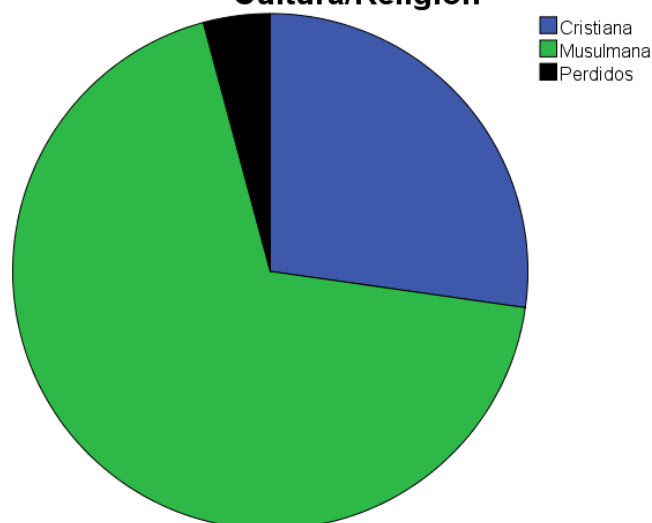
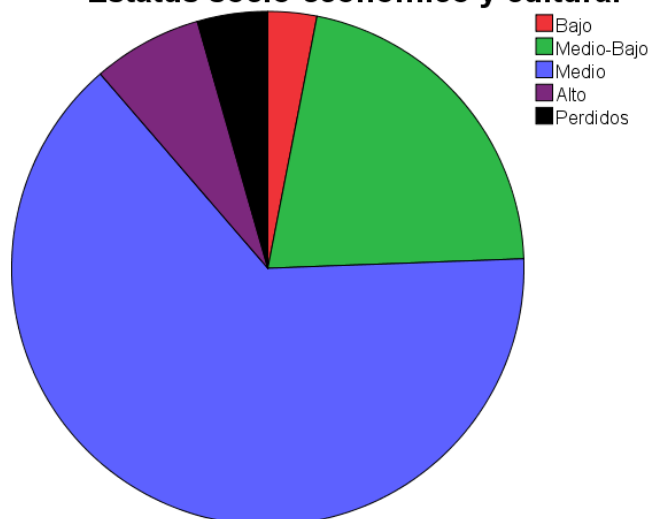


Tabla 7.1.2.6. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Secundaria en función del Estatus

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	
ESTATUS	Bajo	25	3.1	3.2
	Medio-Bajo	173	21.3	22.3
	Medio	521	64.2	67.2
	Alto	56	6.9	7.2
	Total	775	95.6	100.0
	Perdidos	36	4.4	
Total	811	100.0		

Gráfico 7.1.2.6. Distribución de la muestra Secundaria por Estatus socio-económico y cultural



7.1.3. Muestra Universitaria

La muestra de alumnos pertenecientes a la educación superior (universitarios), quedó integrada por un total de 216 personas. Todos ellos cursaban sus estudios en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Cursaban primero, segundo o tercero de los cuatro grados que están disponibles en la misma: Magisterio (Infantil y

Primaria), Educación Social, Administración y Dirección de Empresas e Ingeniería Informática.

Por titulación, la muestra universitaria queda integrada por un 22.8% perteneciente a Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil (siendo 54), un 24.9% correspondiente a la misma carrera, en la especialidad de Educación Primaria (59 personas). El 17.7% correspondía a Educación Social (42 alumnos). El 28.7% de la muestra se encontraba cursando el Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE), con un total de 68 alumnos. Por último, el 5.9% restante de esta muestra se encontraba cursando el Grado en Ingeniería Informática (su frecuencia fue de 14 alumnos). En la tabla y el gráfico 7.1.3.1., queda resumido:

Tabla 7.1.3.1. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función de la Titulación

TITULACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
	Magisterio Infantil	54	22.8	22.8
Magisterio Primaria	59	24.9	24.9
Educación Social	42	17.7	17.7
GADE	68	28.7	28.7
Informática	14	5.9	5.9
Total	237	100.0	100.0

Considerando la variable curso, la muestra se distribuye entre los 3 cursos iniciales, dado que los alumnos de 4º curso, se encontraba cursando su periodo de prácticas en la mayoría de las titulaciones. De esta manera, el 52.7% de la muestra cursaba el primer curso (125 personas). El 24.1% de la muestra universitaria cursaba 2º curso (57 alumnos) y el 23.2% restante, 3º (con 55 participantes). La tabla y el gráfico que se presentan a continuación ofrecen una idea más clara y resumida de todo lo comentado:

Gráfico 7.1.3.1. Distribución de la muestra Universitaria por Titulación
Estatus socio-económico y cultural

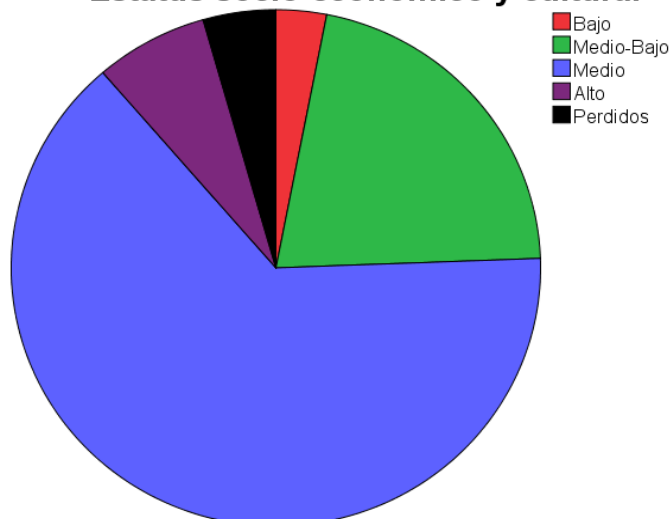
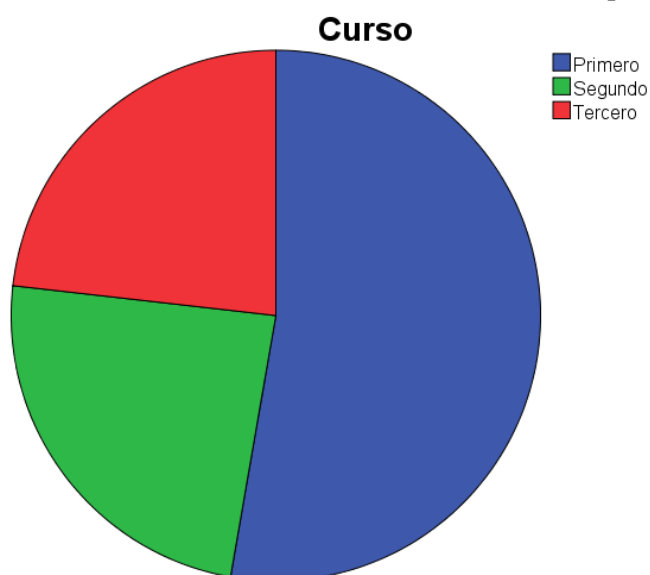


Tabla 7.1.3.2. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función del Curso

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
CURSO	Primero	125	52.7
	Segundo	57	24.1
	Tercero	55	23.2
	Total	237	100

Gráfico 7.1.3.2. Distribución de la muestra Universitaria por Curso

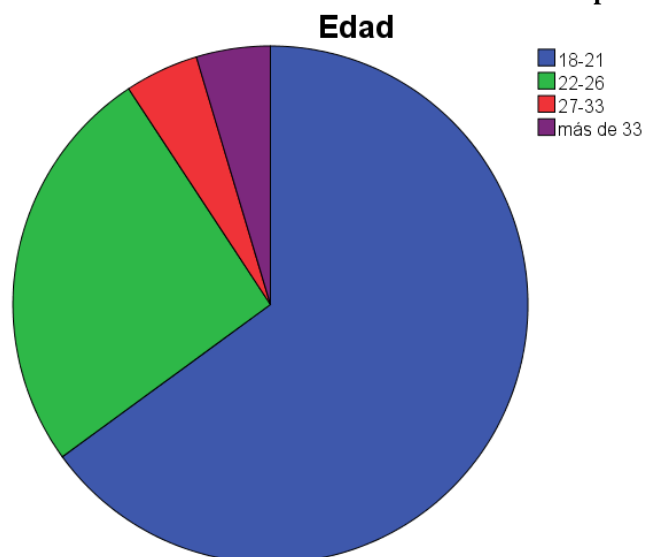


En lo referente a la edad, no hay una correspondencia entre el curso y esta variable (de la misma manera que ocurre en la muestra infantil). Por eso, se considera la variable edad de manera independiente. La muestra está compuesta por alumnado desde los 18 años hasta los 45, con una edad media de 21.85 años. Considerando el amplio intervalo de edad, se hizo una reagrupación por intervalos, de la misma. 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 154 personas. Estas suponen más de la mitad de la muestra universitaria (65%). El segundo grupo, de entre 22 y 26 años, queda integrado por 61 alumnos, lo que representa el 25.7% de la muestra. Los grupos menos numerosos, ambos integrados por 11 participantes, corresponden con los intervalos de 27 años hasta los 33 (4.6% de la muestra) y más de 33 años (con el mismo porcentaje de la muestra). La tabla y el gráfico que se presentan a continuación ofrecen una idea más clara:

Tabla 7.1.3.3. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función de la Edad

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
CURSO	18-21	154	65.0
	22-26	61	25.7
	27-33	11	4.6
	más de 33	11	4.6
Total	237	100.0	100.0
Válidos	Media	D.T.	Rango
N=237	21.85	4.63	18-45

Gráfico 7.1.3.3. Distribución de la muestra Universitaria por Edad

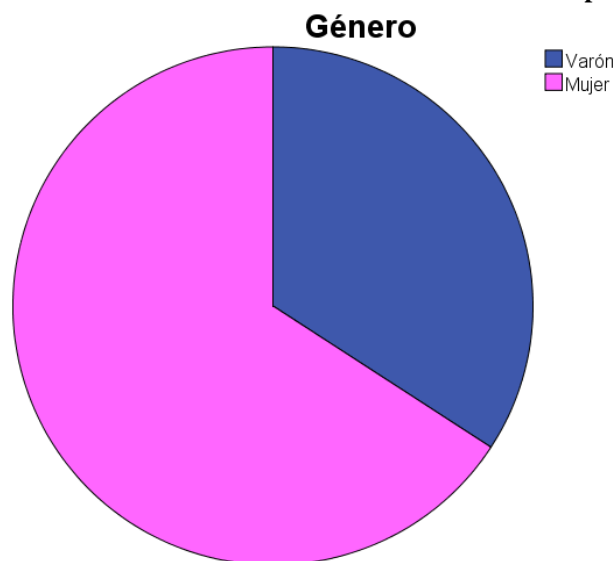


Prosiguiendo con la variable género, se puede observar que las personas de género femenino son mayoría (con el 65.8%), dado que de los 237 participantes, 156 pertenecían a este género. Los restantes 81 participantes eran varones (34.2% de la muestra de alumnado universitario). Todo lo que se ha comentado, queda resumido en la tabla y el gráfico 7.1.2.4.

Tabla 7.1.3.4. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función del Género

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
GÉNERO	Varón	81	34.2
	Mujer	156	65.8
	Total	237	100.0

Gráfico 7.1.3.4. Distribución de la muestra Universitaria por Género



Considerando la variable Cultura/Religión, el grupo mayoritario es el correspondiente a la cultura/religión cristiana. Un total de 158 personas se identificaron como cristianos, constituyendo el 66.7% de la muestra. Los restantes 79 participantes se identificaron como musulmanes, lo que supone el 33.3% (como se refleja a través de la tabla y el gráfico 7.1.2.5.).

Tabla 7.1.3.5. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función de la Cultura/Religión

CULTURA/ RELIGIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
	Cristiana	158	66.7	66.7
Musulmana	79	33.3	33.3
Total	237	100.0	100.0

Para finalizar la descripción de la muestra de alumnado universitario, se considera el Estatus. El 3.4% de la muestra correspondía a un nivel bajo (8 alumnos). Los que se identificaron como pertenecientes a un nivel medio-bajo (61 alumnos) fueron el 25.7% de la muestra. El 69.2% corresponde al estatus medio (con 164 participantes), siendo el nivel en el que se incluyeron la mayoría de los participantes. Sólo el 1.7% (con 4 integrantes) se identificaron con el nivel socioeconómico y cultural alto. Esto queda resumido en la tabla y el gráfico que se ofrecen a continuación:

Gráfico 7.1.3.5. Distribución de la muestra Universitaria por Cultura/Religión

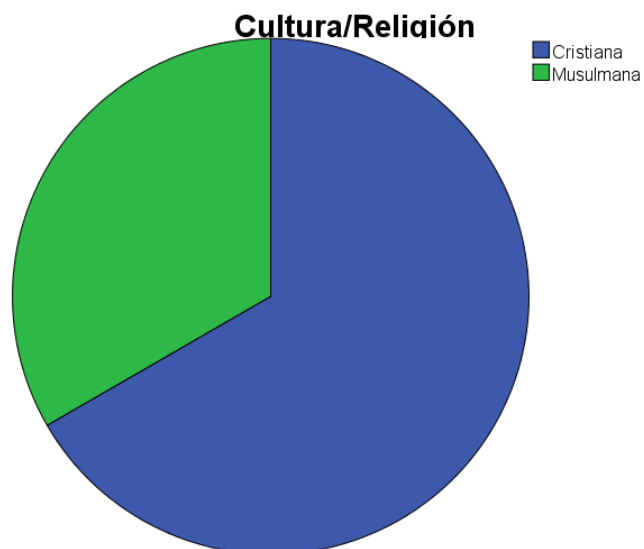
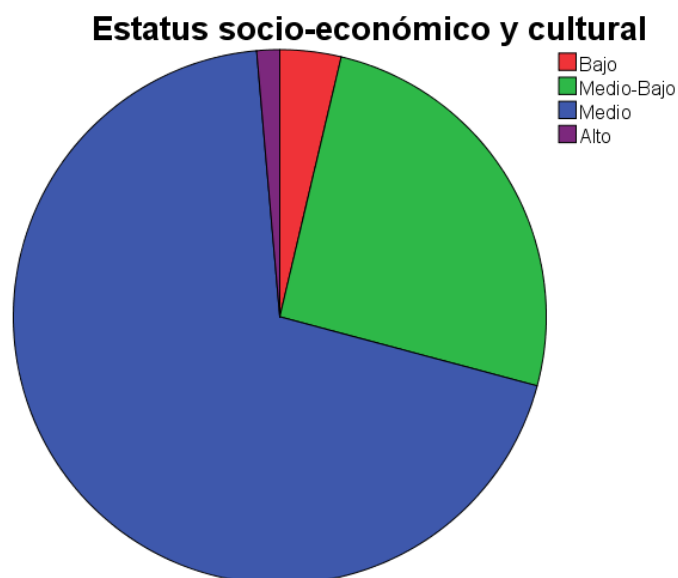


Tabla 7.1.3.6. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Universitaria en función del Estatus

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
ESTATUS	Bajo	8	3.4
	Medio-Bajo	61	25.7
	Medio	164	69.2
	Alto	4	1.7
	Total	237	100.0	100.0

Gráfico 7.1.3.6. Distribución de la muestra Universitaria por Estatus



7.1.4. Muestra Total

El conjunto total de los participantes (Muestra Total), fue de 1812 personas. Todos los participantes fueron estudiantes de diferentes niveles y etapas educativas (desde

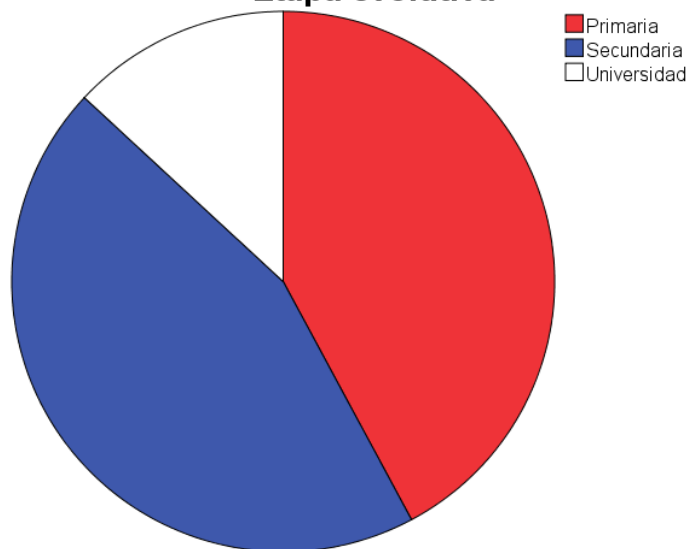
Educación Primaria, pasando por la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y diferentes grados de FP, hasta los estudios dentro de la Universidad). Todos ellas tienen una característica en común: son estudiantes que cursan sus estudios en la ciudad de Ceuta.

Considerando como variable la Etapa evolutiva (y educativa) a la que el sujeto pertenece, el 42.2% corresponde al periodo infantil (escolarizada en centros de Educación Primaria, ha estado integrada por un total de 764 alumnos). El 44.8% de la muestra está integrada por alumnado de Institutos de Enseñanza Secundaria (y CEA). Son un total de 811 personas. Finalmente el 13.1% restante está conformado por alumnado de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Son un total de 237 universitarios (Universidad).

Tabla 7.1.4.1. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función de la Etapa evolutiva

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
ETAPA	Primaria-Infantil	764	42.1
	Secundaria	811	44.8
	Universidad	237	13.1
Total	1812	100.0	100.0

Gráfico 7.1.4.1. Distribución de la muestra Total por Etapa evolutiva



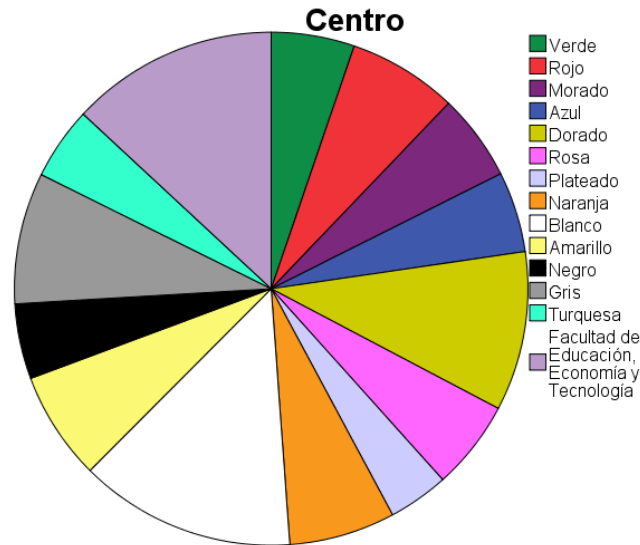
Con respecto al Centro (ubicación donde cada uno de los participantes cursa sus estudios) la muestra que participó en esta investigación se distribuye entre 14 centros educativos. 7 fueron Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y 6 Institutos de Enseñanza Secundaria (IES). A estos hay que añadirles la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. La muestra queda dividida de la siguiente forma: el 5.2% pertenecían al centro Verde (siendo 95 el número de alumnos), el 6.9% al Rojo

(con un total de 125 alumnos). El 5.5% se encontraba escolarizado en el centro Morado (99 participantes), el 5.1% en el centro Azul (contestaron 92 alumnos). El 10% pertenecía al Dorado (su frecuencia fue de 182 alumnos) y al Rosa (102 alumnos) el 5.6%. Finalmente, el 3.8% eran alumnos del centro Plateado (69 participantes). Entre todos ellos, constituyen el 42.1% de la muestra Total. Para la muestra del alumnado que cursaban sus estudios en Institutos de Enseñanza Secundaria (y en el Centro de Educación para Adultos), la distribución es la que sigue: el 6.7% pertenecían al instituto Naranja (siendo 121 los alumnos que participaron), el 13.6% correspondían al instituto Blanco (con un total de 247 alumnos participantes). El 6.8% se encontraba escolarizado en el instituto Amarillo (contestaron 124 personas), el 4.7% correspondía al instituto Negro (contestaron 86 personas). El 8.4% de la muestra pertenecía al instituto Gris (con una frecuencia de 150 alumnos) y, por último, el 4.6% restante (de la muestra correspondiente a la Educación Secundaria) eran alumnos del instituto Turquesa (83 sujetos). En total este alumnado constituye el 44.8% de la muestra Total. Por último, el 13.1% de la muestra Total estaba matriculado en algunas de las titulaciones disponibles en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (universitarios). Fueron 237 los participantes pertenecientes a este centro educativo. En la tabla 7.1.4.2. y el gráfico (misma numeración), se pueden observar estos datos:

Tabla 7.1.4.2. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función del Centro

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
Verde	95	5.2	5.2
Rojo	125	6.9	6.9
Morado	99	5.5	5.5
Azul	92	5.1	5.1
Dorado	182	10.0	10.0
Rosa	102	5.6	5.6
Plateado	69	3.8	3.8
Primaria	764	42.1	42.1
Naranja	121	6.7	6.7
Blanco	247	13.6	13.6
Amarillo	124	6.8	6.8
Negro	86	4.7	4.7
Gris	150	8.4	8.4
Turquesa	83	4.6	4.6
Secundaria	811	44.8	44.8
Universidad	237	13.1	13.1
Total	1812	100.0	100.0

Gráfico 7.1.4.2. Distribución de la muestra Total por Centro



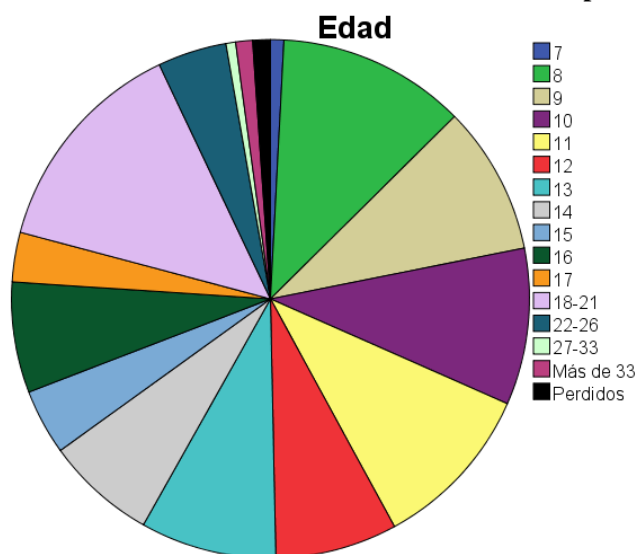
Por edad, la muestra se mueve dentro de un rango que va desde los 7 años de edad hasta los 45 (con una Media de 13.57 y una Desviación Típica del 5.15). Para utilizar un número y no un intervalo, se ha utilizado el año de entrada en el curso para hacer referencia a la edad. Así se hizo en los CEIP y los IES. Para los primeros, la distribución es la que sigue: sólo 15 alumnos tenían entre 7 años (0.8% de la muestra Total). Con 8 años aparecen 213 alumnos, lo que supone el 11.9% de la muestra Total, mientras que 9 años 168 alumnos (9.4%) y 10 años 178 participantes (9.9%). Para concluir con el alumnado de Primaria, el 10.5% de la muestra Total tenía 11 años (188 alumnos). Esto supone un 42.5% de la muestra Total. Para el alumnado de Educación Secundaria, se distribuye entre el 7.7% que tenían 12 años (siendo 138 su frecuencia). 13 años tienen 154 alumnos, lo que supone el 8.6% de la muestra, mientras que tienen 14 años (125 alumnos) representando el 7%. El alumnado de 15 años (frecuencia de 74) representa el 4.1% de la muestra Total. De bachillerato hay alumnado de 16 años (125) y de 17 (56), que suponen respectivamente el 7% y el 3.1% de la muestra total. A partir de esta edad, el alumnado de Educación Secundaria queda integrado en otros intervalos (a partir de 18 años). Los participantes considerados en dentro de esta muestra constituyen el 37.1% de la muestra Total. Para el alumnado mayor de edad, se hizo una reagrupación por intervalos (los mismos grupos considerados en la muestra Universitaria). De esta manera, desde los 18 a los 21 años aparecen 250, integrando un 14% de la muestra Total. Entre 22 y 26 años tienen 78 alumnos, lo que representa el 4.3% de la muestra. Con 11 participantes aparecen los que tienen entre 27 hasta los 33 años (.6% de la muestra Total). Finalmente, 19 participantes tenían más de 33 años (con

el 1% de la muestra). La tabla y el gráfico que se presentan a continuación ofrecen una idea más clara:

Tabla 7.1.4.3. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función de la Edad

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
7	15	.8	.8
8	213	11.8	11.9
9	168	9.3	9.4
10	178	9.8	9.9
11	188	10.4	10.5
12	138	7.6	7.7
13	154	8.5	8.6
14	125	6.9	7.0
15	74	4.1	4.1
16	125	6.9	7.0
17	56	3.1	3.1
18-21	250	13.8	14.0
22-26	78	4.3	4.4
27-33	11	.6	.6
más de 33	19	1.0	1.1
Total	1792	98.9	100.0
Perdidos	20	1.1	
Total	1812	100.0	100.0
Válidos	Media	D.T.	Rango
N=1812	13.57	5.15	18-45 (38)

Gráfico 7.1.4.3. Distribución de la muestra Total por Edad



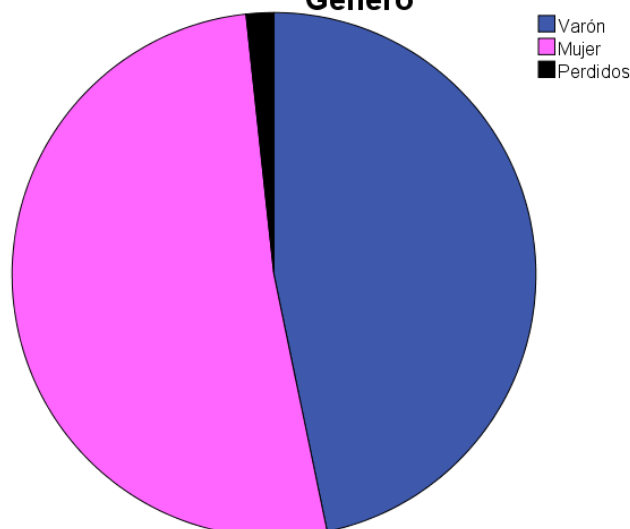
A pesar de que hay un porcentaje algo superior participantes de género femenino (ya que representan el 52.4% del alumnado que participó eran mujeres) se observa

bastante equilibrio entre ambos géneros (siendo el 47.6% varones). Así pues, de las personas que contestaron 847 eran varones y las restantes 934 mujeres. A esto hay que añadirle 31 participantes que olvidaron contestar esta casilla, lo que supone el 1.7% de la muestra Total. Todo lo que se ha comentado, queda resumido en la tabla y el gráfico que aparecen a continuación:

Tabla 7.1.4.4. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función del Género

GÉNERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
	Varón	847	46.7	47.6
Mujer	934	51.5	52.4
Total	1781	98.3	100.0
Perdidos	31	1.7	
Total	1812	100.0	100.0

Gráfico 7.1.4.4. Distribución de la muestra Total por Género



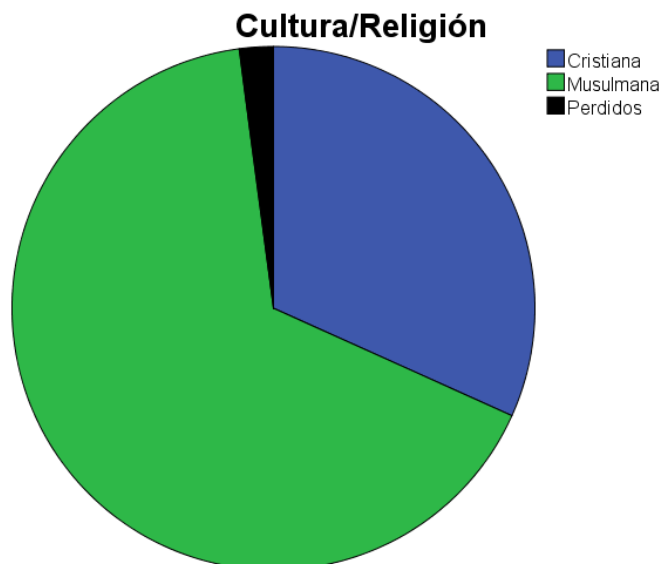
Considerando la variable Cultura/Religión, el grupo mayoritario es el correspondiente a la cultura/religión musulmana. De esta forma, un total de 575 alumnos se identificaron como cristianos, (31.7%). Los restantes 1199 participantes se identificaron como musulmanes (66.2%). En este caso, aparecen 38 personas que no contestaron al grupo cultural de pertenencia. Esto supone que el 2.1% fueron datos perdidos. Todo esto queda reflejado a través de una tabla y un gráfico que se presentan a continuación:

Tabla 7.1.4.5. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función de la Cultura/Religión

CULTURA/ RELIGIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
	Cristiana	575	31.7	32.4
Musulmana	1199	66.2	67.6
Total	1774	97.9	100.0

Perdidos	38	2.1
Total	1812	100.0

Gráfico 7.1.4.5. Distribución de la muestra Total por Cultura/Religión

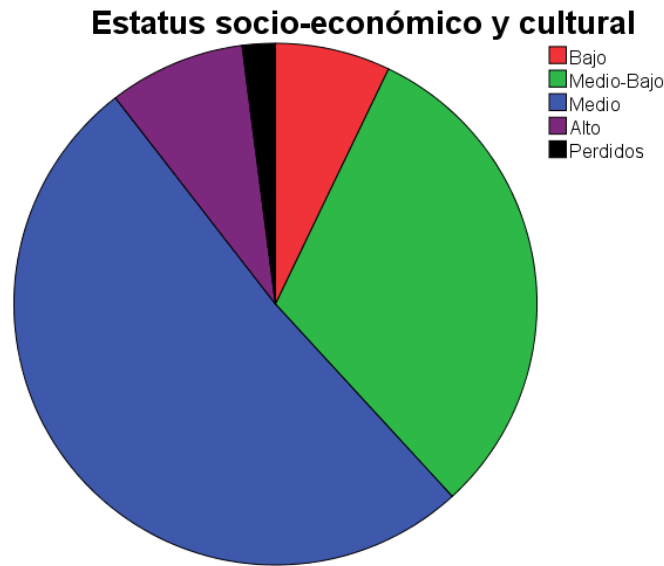


Para finalizar la descripción de la muestra Total, se presenta su distribución atendiendo a la variable sociodemográfica “Estatus socioeconómico y cultural”. El 7.1% de la muestra correspondía a un nivel bajo (129 participantes). Los que se identificaron como pertenecientes a un nivel medio-bajo (563 alumnos) suponen el 31.1% de la muestra. El 51.3% corresponde al estatus medio (con 930 participantes). El 8.4% (con 153 integrantes) pertenecían al nivel socioeconómico y cultural alto. A estos hay que añadirles un 2% (37 participantes) que no contestaron esta cuestión (valores perdidos). Esto queda resumido en la tabla y el gráfico que se ofrecen a continuación:

Tabla 7.1.4.6. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Total en función del Estatus

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
ESTATUS	Bajo	129	7.1
	Medio-Bajo	563	31.1
	Medio	930	51.3
	Alto	153	8.4
	Total	1775	98.0
	Perdidos	37	2.0
	Total	1812	100.0

Gráfico 7.1.4.6. Distribución de la muestra Total por Estatus



7.1.5. Muestra experimental

El grupo de alumnos que participó en el estudio que se corresponde con el segundo objetivo marcado, está integrado por 285 participantes, pertenecientes a dos centros (antes analizados): el Morado (control) y el Dorado (experimental).

Considerando el momento en la recogida de la información, la muestra queda dividida de la siguiente forma: el 36.1% pertenecían al Morado (103) y el 63.9% (182) al Dorado. En la tabla y el gráfico (7.1.5.1.), se pueden observar.

Tabla 7.1.5.1. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Objetivo 2 en función del Centro

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
CENTRO			
Morado	103	36.1	36.1
Dorado	182	63.9	63.9
Total	285	100.0	100.0

Para agrupar las contestaciones del alumnado, preservando la identidad de los menores, se usó el número de lista de todos los participantes. De esta manera, se asociaron las puntuaciones obtenidas en los dos momentos de evaluación (pretest-postest). Considerando dicho momento de evaluación, 281 alumnos (98.6% de la muestra) respondió en el pretest. Sólo el 1.4% contestaron en el postest de forma exclusiva. La tabla y el gráfico que se presentan lo reflejan.

Gráfico 7.1.5.1. Distribución de la muestra Objetivo 2 por Centro

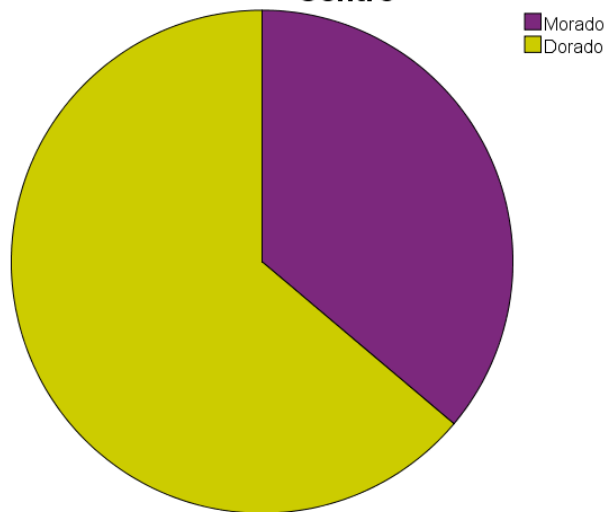
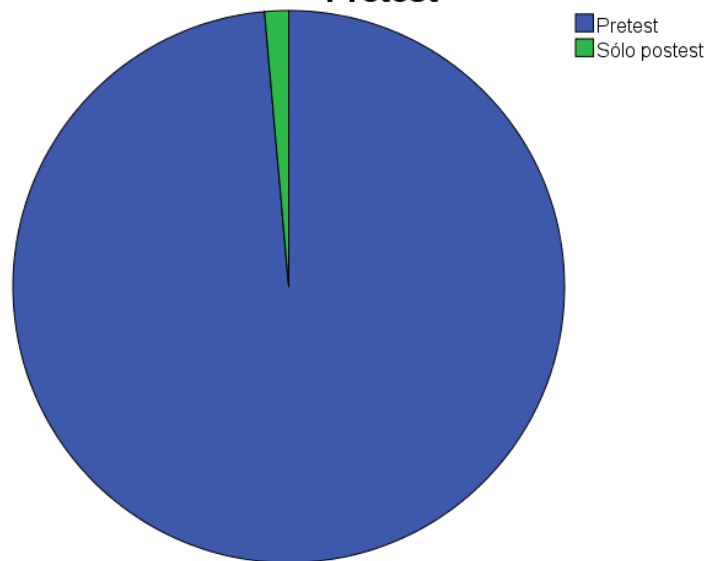


Tabla 7.1.5.2. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Objetivo 2 en el pretest

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
PRETEST			
Pretest	281	98.6	98.6
Sólo postest	4	1.4	1.4
Total	285	100.0	100.0

Gráfico 7.1.5.2. Distribución de la muestra Objetivo 2 por pretest

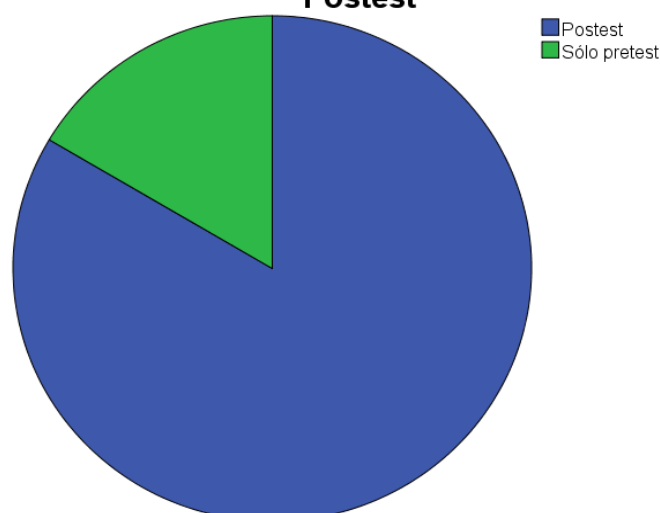


Con respecto al postest, el 16.5% de la muestra (47) no participó en la segunda (sólo inicial). El resto de la muestra (83.5%) sí participó del postest (238). Aparece recogido en la tabla y el gráfico 7.1.5.3.:

Tabla 7.1.5.3. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Objetivo 2 en el postest

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
POSTEST			
Postest	238	83.5	83.5
Sólo pretest	47	16.5	16.5
Total	238	100.0	100.0

Gráfico 7.1.5.3. Distribución de la muestra Objetivo 2 por postest

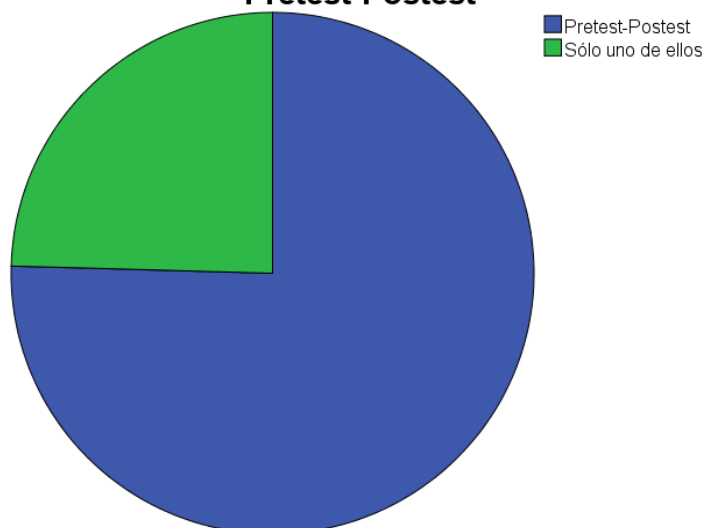


Finalmente, después de asociar el pretest y el postest de todos los participantes (a través del número de lista) se obtienen aquellos participantes que contestaron ambos cuestionarios. Estos constituían el 75.4% de la muestra (215). El 24.6% restante (70) sólo contestó en uno de ellos. Esto queda resumido en la tabla y el gráfico 7.1.5.4.:

Tabla 7.1.5.4. Porcentajes y Frecuencias de la muestra Objetivo 2 en pretest-postest

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO
PRETEST- POSTEST			
Pretest-Postest	215	75.4	75.4
Sólo uno	70	24.6	24.6
Total	285	100.0	100.0

Gráfico 7.1.5.4. Distribución de la muestra Objetivo 2 por pretest-postest



7.2. Variables de estudio

En este apartado, se recogen las variables que constituyen los ejes en torno a los que gira la investigación, los cuales se han venido mencionando a lo largo de los

diferentes apartados anteriores. Dichas variables serán las que se midan en el alumnado que constituye la muestra. Son las siguientes:

7.2.1. Ansiedad

La ansiedad es aquel estado emocional, que anticipa la amenaza o peligro que puede constituir un riesgo para el bienestar del sujeto, desencadenando las manifestaciones fisiológicas propias del miedo. En este caso, se van a medir dos aspectos concretos en relación con la variable ansiedad. Por un lado su nivel (intensidad o incidencia de ansiedad) que quedará reflejado por la puntuación total obtenida en el cuestionario que se aplicará. En segundo lugar, se evaluarán los tipos de ansiedad (diferenciando los distintos factores) que, dependiendo de la muestra específica (Primaria, Secundaria, Universitaria y Total) se clasificarán en los siguientes tipos:

A. Primaria

1. Ansiedad Estado.

- Estados emocionales positivos.
- Estados emocionales negativos.
- Sensaciones de ansiedad.
- Estados contrapuestos.

2. Ansiedad Rasgo.

- Rasgos emocionales negativos.
- Preocupaciones y dificultades.

B. Secundaria

1. Ansiedad Estado.

- Estados emocionales positivos.
- Estados emocionales negativos.
- Manifestaciones de ansiedad.
- Miedo.

2. Ansiedad Rasgo.

- Preocupaciones y dificultades.
- Rasgos emocionales negativos.

C. Universitaria

1. Ansiedad Estado.

- Estados emocionales negativo.

- Estados emocionales positivos.
 - Tranquilidad.
2. Ansiedad Rasgo.
- Preocupaciones y dificultades.
 - Rasgos emocionales positivos.
 - Rasgos emocionales contrapuestos.
 - Rasgos emocionales negativos.

D. Total

1. Ansiedad Estado.

- Estados emocionales positivos.
- Estados emocionales negativos.
- Emociones negativas (Emociones negativas en Primaria y Miedo en Secundaria).

2. Ansiedad Rasgo.

- Preocupaciones y dificultades.
- Rasgos emocionales (Rasgos emocionales negativos en Primaria, Rasgos emocionales negativos en Secundaria y Rasgos emocionales positivos en Universidad).

3. AE-AR.

- Contrapuestos (Estados emocionales contrapuestos en Primaria y Rasgos emocionales contrapuestos en Universidad).

7.2.2. Felicidad

La felicidad se entiende como aquel estado emocional, que se caracteriza por la anticipación del estado de satisfacción vital y física, desencadenando las manifestaciones fisiológicas propias de la alegría. De la misma forma que en el caso de la ansiedad, se van a medir dos aspectos concretos. Por un lado su nivel (intensidad o incidencia de la felicidad) que quedará reflejado por la puntuación total obtenida en el cuestionario que se empleará. En segundo lugar, se evaluarán los tipos de felicidad (referidos al tipo de factores que integran el total, relacionado con la satisfacción emocional producida por elementos concretos) que, dependiendo de la muestra específica (Primaria, Secundaria o Universitaria) se clasificarán en los siguientes tipos:

A. Primaria

- Condiciones de vida negativas.

- Satisfacción con la vida.
- Condiciones de vida positivas.
- Cambios en la vida.
- No cambios en la vida.
- Preocupaciones en la vida

B. Secundaria

- Satisfacción con la vida.
- Condiciones de vida negativas.
- Cambios en la vida.
- Condiciones de vida positivas.
- No cambios en la vida.
- Instituto.

C. Universitaria

- Satisfacción con la vida.
- Cambios en la vida.
- Personalidad Positiva.
- Condiciones de vida negativas.
- Futuro vida.

D. Total

- Condiciones de vida negativas.
- Satisfacción con la vida.
- Condiciones de vida positivas (Primaria y Secundaria).
- Cambios en la vida.
- No cambios en la vida (Primaria y Secundaria).

7.2.3. *Inteligencia Emocional*

En tercer lugar, se considera la Inteligencia Emocional, como 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 y el dominio de las habilidades sociales que garantizan el adecuado desempeño de las relaciones con las demás personas. 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:

- Motivación (factor 1° en Primaria, factor 4° en Secundaria y 1° en Universidad).
- Conocimiento de sí mismos (factor 2° en Primaria, factor 5° en Secundaria y factor 2° en Universidad).
- Autoconcepto (factor 3° en Primaria, factor 2° en Secundaria y factor 4° en Universidad).
- Autocontrol emocional (factor 4° en Primaria, factor 3° en Secundaria y factor 3° en Universidad).
- Empatía (factor 5° en Primaria, factor 1° en Secundaria y 5° factor en Universidad).

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.

A. Primaria

- Interacción con personas del sexo opuesto.
- Realización de Peticiones.
- Asertividad.
- Manifestación de Disconformidad.
- Expresión de Opiniones.

B. Secundaria

- Expresión de Enfado.

- Realización de Peticiones.
- Expresión de Opiniones.
- Manifestación de Disconformidad.
- Asertividad.

C. Universitaria

- Expresión de Opiniones.
- Asertividad.
- Realización de Peticiones.
- Manifestación de Disconformidad.
- Asertividad restaurante.

D. Total

- Realización de Peticiones.
- Asertividad.
- Manifestación de Disconformidad.
- Expresión de Opiniones.

7.2.4. Rendimiento Académico

El término rendimiento académico se refiere al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes y expresados mediante los procedimientos habituales de evaluación utilizados por los profesores como criterio legal en el sistema educativo. Esta concepción hace que se puedan emplear las calificaciones obtenidas por cada uno de los alumnos para la evaluación del mismo. 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 de Primaria y Secundaria la coincidencia es mayor.

A. Primaria

1. Lengua Castellana.
2. Matemáticas.
3. Ciencias Sociales.
4. Ciencias Naturales.
5. Inglés.
6. Religión.

B. Secundaria

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 humanidades). En los diferentes grados de Formación Profesional se seleccionó el área de Metodología (que implica el dominio de las matemáticas).
3. Ciencias Sociales: Con esta etiqueta se incluyen materias como la Geografía o la Historia. En los diferentes grados de Formación Profesional se seleccionó el área de Formación y Orientación Laboral (FOL).
4. Ciencias Naturales: Para el alumnado de los Bachilleratos de Humanidades, se empleó la asignatura de Latín. Aquellos grados de FP que no tienen este tipo de materias se eligieron Desarrollo Psicomotor (FP Educación Infantil) y Ámbito (FP Igualdad de Género).
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. En los diferentes grados de FP se seleccionó el área de Habilidades Sociales.

C. Universitaria

En el caso de la muestra universitaria, existe una mayor diversidad en cuanto a las materias consideradas, dado que entraron en juego 4 titulaciones diferentes (una de ellas, a su vez, con 2 especialidades distintas). Por esta razón, el criterio seguido para la reagrupación de las materias fue por la media del rendimiento de cada una de ellas. Las asignaturas de cada titulación, con la calificación media más alta, fueron agrupadas en la Materia 1. De la misma forma, se realizó con cada una de las mismas hasta llegar a la Materia 6. Se siguió este sistema dado que se encontraron materias tan distantes como Educación Plástica y Contabilidad de Costes o Programación. El agrupamiento resultó de la siguiente manera:

1. Materia 1: Quedó integrada por los bloques de Educación Artística (Enseñanza y aprendizaje de la Plástica y Visual, Educación Audiovisual, Arte visual y Educación Musical), Marketing (Marketing, Investigación de Mercado y Marketplace and Business Simulation) e Ingeniería (Algorítmica, Fundamentos de Ingeniería e Ingeniería de Sistemas de Información).
2. Materia 2: Formada por los bloques de Sociología (Sociología y Fundamentos de Sociología), Derecho (Derecho Fiscal) y Programación (Modelos Computacionales, Metodología de Programación y Programación de Webs).

3. Materia 3: Esta tercera variable queda definida por los bloques de Educación (Teoría de la Educación, Historia de la Educación social y Educación permanente), Comercial (Dirección Comercial, Comercio Exterior, Creación de Empresas y Fundamentos de ADE) y Sistemas (Sistemas de Información Empresarial y Sistemas Concurrentes y Distribuidos).
4. Materia 4: Con esta etiqueta se incluyen los bloques de Psicología (Psicología del Desarrollo, Psicología de la Educación, Psicología Social, Dificultades de Aprendizaje y Taller Exploratorio), Economía (Economía Política, Historia de la Economía, Economía Mundial y Régimen Laboral) y Fundamentos de Informática (Fundamentos de Redes e Informática Gráfica).
5. Materia 5: Esta categoría integra los bloques de Didáctica (Didáctica, Didáctica de la Lengua Española, Recursos Didácticos, Didáctica de la Enseñanza y Atención a la Diversidad), Operaciones (Dirección de Operaciones) y Estructura (Estructura de datos, Inteligencia Artificial y Estructura de Sistema Operativos).
6. Materia 6: La categoría final abarca los bloques de Ciencias (Métodos Cuantitativos, Investigación, Ciencias Experimentales y Bases matemáticas), Contabilidad (Contabilidad General, Contabilidad Financiera, Contabilidad de Gestión, Técnicas Cuantitativas y Matemáticas) y Matemáticas (Lógica matemática, Cálculo y Álgebra).

D. Total

En el caso de la muestra total, existe una gran diversidad. El criterio seguido, de nuevo, fue la agrupación por medias. Las materias se agruparon de la siguiente manera:

1. Materia 1: Materia 1 en Universidad y Religión en Primaria y Secundaria.
2. Materia 2: Materia 2 en Universidad y ciencias Sociales (Primaria y Secundaria).
3. Materia 3: Materia 3 en Universidad y ciencias Naturales en Primaria y Secundaria.
4. Materia 4: Materia 4 en Universidad y Lengua Castellana en Primaria y Secundaria.
5. Materia 5: Materia 5 en Universidad y Lengua extranjera (Inglés) en Primaria y Secundaria.
6. Materia 6: Materia 6 en Universidad y Matemáticas en Primaria y Secundaria.

7.3. 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 se hace mención en este apartado, que serían las siguientes:

7.3.1. Centro: Se trata de la ubicación en la que cada grupo de estudiantes desarrolla su actividad educativa.

7.3.2. Titulación: En este caso, se trata de una variable que solamente aparece en el alumnado universitario, relacionada con la carrera que se encuentra cursando.

7.3.3. Curso: Dado que aparecen titulaciones tanto universitarias como de Formación Profesional se ha optado por separar el curso de la edad, a pesar de que tanto en Primaria como en la Secundaria Obligatoria se puede establecer una gran relación.

7.3.4. Edad: La edad del sujeto, como se ha dicho, no siempre se relaciona con el curso. En el caso de la muestra total, la variable Edad da lugar a la aparición de la variable **Etapas**.

7.3.5. Género: Se comprobará si el hecho de ser varón o mujer es un factor influyente en las puntuaciones de las diferentes variables de estudio.

7.3.6. 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.

7.3.7. Estatus 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.

7.4. 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:

7.4.1. Evaluación de la Ansiedad

7.4.1.1. Primaria

Para este alumnado, se utilizó el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños (STAIC) ya que, entre los diferentes instrumentos analizados, es el que más se acerca a la consecución de los objetivos que se marcan en el apartado anterior. El STAIC es aplicable a sujetos de entre 8 y 18 años, estando dividido en dos partes diferenciadas. La ansiedad estado evalúa cómo se siente la persona en un momento o situación determinados. La ansiedad rasgo evalúa cómo se siente habitualmente. Cada parte del cuestionario quedó formada por 20 ítems, con tres posibilidades de respuesta cada uno. El instrumento consta de 40 ítems. Con la intención de corregir la tendencia del alumnado a contestar la opción intermedia, en esta ocasión se volvieron a emplear 4 alternativas -0 (nada), 1 (poco), 2 (bastante) y 3 (mucho)-.

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento. La fiabilidad para la medida de la ansiedad, en el cuestionario empleado, se evaluó, en primer caso a través de la prueba α de Cronbach. Así, la consistencia interna del cuestionario (Ansiedad) fue de .882. Esto también queda demostrado por la prueba de T Cuadrado de Hotelling (2055.879). En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .845 para el cuestionario, incluyendo todos los ítems.

En el apartado relacionado con la varianza factorial se emplearon diferentes Análisis Factoriales Exploratorios (AFE). En este sentido, los factores obtenidos fueron 6. El primero de los seis factores, se relaciona con las Emociones negativas, constituido por 9 ítems (pertenecientes ambas categorías de ansiedad -estado-rasgo-). Estos representan el 21.58% de la varianza explicada. Dentro de este factor destacan los ítems en los que se pide al sujeto que indique su nivel en estados emocionales de carácter negativo ("Me siento nervioso", "Me encuentro atemorizado" o "Me siento triste"). El segundo de los factores también está conformado por 9 ítems (representan el 10.60% de la varianza explicada). Todos ellos pertenecen a la Ansiedad Rasgo y se relacionan con diferentes Preocupaciones y dificultades con los que el sujeto se encuentra en su vida. Los ítems que conforman este factor son del tipo "Me preocupa cometer errores", "Me cuesta enfrentarme a mis problemas" o "Me cuesta enfrentarme a mis problemas". El tercer factor, que se vinculó con los Estados emocionales positivos incluye también 9 ítems, que representan el 9.119% de la varianza explicada. En los ítems que forman

parte de este factor aparecen cuestiones del tipo "Me siento seguro", "Me encuentro alegre" o "Me siento animoso". Todos pertenecen a la Ansiedad Estado. El cuarto factor incluye 5 ítems. Todos estos ítems pertenecen a la categoría de Sensaciones de ansiedad, dentro de los que aparecen cuestiones del tipo "Tengo sensaciones extrañas en el estómago", "Me cuesta quedarme dormido" o "Me siento menos feliz que los demás chicos". La varianza explicada en este caso es de 5.774%. El quinto factor, Estados emocionales negativos está constituido por un total de 5 ítems pertenecientes a la categoría de Ansiedad Estado. En este caso la varianza total explicada es del 3.249%. Los 5 ítems incluyen elementos del tipo "Me encuentro contrariado", "Me encuentro confuso" o "Me siento desgraciado". El último de los seis factores se relaciona con Estados emocionales contrapuestos ("Me siento calmado" y "Me encuentro inquieto"). Éstos ítems pertenecen a la Ansiedad Estado (excepto uno de ellos) y suponen un total de 2.968% del total de la varianza explicada. Son 3 los ítems. Entre todas las categorías se consigue una varianza total explicada del 51.27%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 7.4.1.1.1. y en el cuadro 7.4.1.1.1. aparece la matriz de factores.

Tabla 7.4.1.1.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado en Primaria

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO STAIC				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
ANSIEDAD	Emociones negativas	9	21.58%	40 ítems
	Preocupaciones y dificultades	9	10.60%	51.27% en la
	Estados emocionales positivos	9	9.119%	
	Sensaciones de ansiedad	5	5.774%	varianza total explicada
	Estados emocionales negativos	5	3.246%	
	Estados emocionales contrapuestos	3	2.968%	

Cuadro 7.4.1.1.1. Matriz de factores STAIC Primaria

Matriz de factores						
	Factor					
	1	2	3	4	5	6
AE5	.671					
AR2	.623					
AE20	.601					
AE14	.563					

AR7	.475					
AE12	.469					
AE7	.449					
AE3	.437					
AR11	.388					
AR1		.673				
AR13		.643				
AR9		.632				
AR6		.575				
AR4		.516				
AR17		.463				
AR10		.428				
AR18		.428				
AR5		.422				
AE9			.666			
AE18			.626			
AE16			.617			
AE13			.584			
AE11			.559			
AE8			.494			
AE6			.490			
AE10			.481			
AE4			.280			
AR19				.612		
AR20				.598		
AR15				.481		
AR14				.467		
AR16				.395		
AE17					.662	
AE15					.639	
AE12					.451	
AR3					.438	
AE19					.406	
AE1						.618
AE2						.497
AR8						.323

La consistencia interna de cada uno de los factores va desde el .788, encontrado en la prueba α de Cronbach realizada al factor Emociones negativas negativas hasta el .583 encontrado en el de Estados emocionales contrapuestos. Entre ambos extremos se encuentra el .761 encontrado en Preocupaciones y dificultades, el .721 para los Estados

emocionales positivos, el .731 encontrado en el factor Sensaciones de ansiedad y el .645 (Estados emocionales negativos). Por otra parte llevando a cabo un segundo análisis, la prueba de dos mitades de Spearman-Brown muestra coeficientes de .764, .721, .686, .674, .642 y .554, siguiendo el orden en el que se han colocado desde el 1 hasta el 6. Los resultados de la fiabilidad de los factores quedan resumidos en la siguiente tabla.

Tabla 7.4.1.1.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores Primaria

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
STAIC	α de Cronbach	.882
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Emociones negativas	α de Cronbach	.788
Preocupaciones Dificultades	α de Cronbach	.761
Estados emocionales +	α de Cronbach	.721
Sensaciones de ansiedad	α de Cronbach	.731
Estados emocionales -	α de Cronbach	.645
Estados contrapuestos	α de Cronbach	.583

El cuestionario utilizado pretende medir un área unitaria, la Ansiedad, a su vez subdivida en una serie de factores ya analizados. Para este planteamiento jerárquico es necesario que las diferentes puntuaciones correlacionen positivamente entre sí.

Todas las correlaciones fueron significativas al nivel $p=.01$, tal y como era de esperar. Las correlaciones más bajas entre los totales y los factores (aunque cumpliendo lo comentado) se dan entre la Ansiedad total y el factor Sensaciones de ansiedad (.508). Por su parte, las más altas se encuentran entre los totales y el factor Preocupaciones y dificultades (.628). Por otro lado, los mismos resultados comentados para los totales y todas las categorías se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En este sentido, los niveles son más bajos que los reflejados para los totales (algo esperado). Fuera de las correlaciones comentadas, los resultados se mueven entre el máximo (.475), encontrado entre los factores de Estados emocionales negativos y Miedo y el mínimo (.250) obtenido entre el factor Estados emocionales positivos y el relacionado con las Preocupaciones dificultades que presenta el sujeto. Esta realidad se resume en la tabla 7.4.1.1.3.

Tabla 7.4.1.1.3. Correlaciones factores Ansiedad

Tot.	Emo-	Pre. Dif	EE+	SesAns	EE-	EstContr
-------------	-------------	-----------------	------------	---------------	------------	-----------------

Ansiedad Total	1					
Emociones negativas	.836	1				
Preocupaciones Dificultades	.644	.443	1			
Estados emocionales +	.595	.320	.240	1		
Sensaciones de ansiedad	.793	.691	.276	.485	1	
Estados emocionales -	.731	.644	.305	.279	.723	1
Estados contrapuestos	.605	.441	.379	.290	.352	.373 1

La correlación es significativa al nivel .01 en todos los casos salvo en el que presenta

7.4.1.2. Secundaria

Para este alumnado, se ha empleado el mismo instrumento que en el caso del alumnado de Educación Primaria (el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños - STAIC-) y cuyas características ya se han comentado.

La fiabilidad para la medida de la ansiedad (α de Cronbach) fue de .934. Esto también queda demostrado por la prueba de T Cuadrado de Hotelling (5030.769). En el segundo análisis (Spearman-Brown), mostró un coeficiente de .781 para el cuestionario.

En el apartado relacionado con la varianza factorial, los factores obtenidos fueron, de nuevo 6. El primero de los seis factores, se relaciona con los Estados emocionales positivos, constituido por 8 ítems (pertenecientes todos al apartado ansiedad estado). Estos representan el 31.534% de la varianza explicada. Dentro de este factor destacan los ítems en los que se pide al sujeto que indique su nivel en estados emocionales de carácter positivo ("Me siento feliz", "Me encuentro descansado" o "Me encuentro alegre"). El segundo de los factores está conformado por 10 ítems (representan el 9.487% de la varianza explicada). Todos ellos (pertenecientes a la Ansiedad Rasgo) quedan vinculados a Preocupaciones y dificultades con los que el sujeto se encuentra en su vida. Los ítems que conforman este factor son del tipo "Me preocupo demasiado", "Me cuesta enfrentarme a mis problemas" o "Me preocupo por las cosas que puedan ocurrir". El tercer factor, que se vinculó a la Estados emocionales negativos incluye 10 ítems, que representan el 4.358% de la varianza explicada. En los ítems que forman parte de este factor aparecen cuestiones del tipo "Estoy preocupado" o "Me siento triste". Todos, excepto uno, pertenecen a la Ansiedad Estado. El cuarto factor vinculado a los Rasgos emocionales negativos incluye un total de 7 ítems. Todos estos ítems pertenecen a la categoría de Ansiedad Rasgo, dentro de los que aparecen cuestiones del tipo "Noto que mi corazón late más rápido", "Me cuesta quedarme dormido" o "Me

siento menos feliz que los demás chicos". La variedad explicada en este caso es de 3.988%. El quinto factor, Manifestaciones de ansiedad está constituido por un total de cuatro ítems pertenecientes a la categoría de Ansiedad Estado. En este caso la varianza total explicada es del 3.313% Los 4 ítems incluyen elementos del tipo "Me siento calmado", "Me encuentro inquieto" o "Me siento nervioso". El último de los seis factores se relaciona con la emoción Miedo ("Me encuentro atemorizado" o "Tengo miedo" pertenecen a esta categoría). Estos ítems pertenecen a la Ansiedad Estado (excepto uno de ellos) y suponen un total de 2.996% del total de la varianza explicada. Son 3 los ítems. Entre todas las categorías se consigue una varianza total explicada del 55.676%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla y el cuadro 7.4.1.2.1.

Tabla 7.4.1.2.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado en Secundaria

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO STAIC				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
ANSIEDAD	Estados emocionales positivos	8	31.534%	40 ítems
	Preocupaciones y dificultades	10	9.487%	55.676% en la varianza total explicada
	Estados emocionales negativos	8	4.358%	
	Rasgos emocionales negativos	7	3.988%	
	Manifestaciones de ansiedad	4	3.313%	
	Miedo	3	2.996%	

Cuadro 7.4.1.2.1. Matriz de factores STAIC Secundaria

Matriz de factores						
	Factor					
	1	2	3	4	5	6
AE9	.731					
AE18	.699					
AE16	.665					
AE11	.662					
AE10	.642					
AE13	.631					
AE8	.590					
AE4	.353					
AR4		.682				
AR10		.657				
AR13		.641				

AR1		.627				
AR6		.619				
AR9		.587				
AR5		.546				
AR17		.503				
AR8		.453				
AR18		.399				
AE12			.684			
AR7			.630			
AE20			.569			
AE15			.564			
AE19			.558			
AE17			.495			
AR2			.482			
AE7			.419			
AR20				.608		
AR14				.591		
AR19				.575		
AR15				.524		
AR11				.501		
AR16				.489		
AR3				.466		
AE3					.632	
AE2					.619	
AE1					.572	
AE6					.532	
AE5						.715
AE14						.652
AR12						.507

La consistencia interna (α de Cronbach) de los factores va desde el .849, encontrado en el factor Estados emocionales negativos hasta el .737 encontrado en el de Manifestaciones de Ansiedad. Entre ambos extremos se encuentra el .841 encontrado en Preocupaciones y dificultades, el .809 para los Estados emocionales positivos, el .763 encontrado en el factor Miedo y el .757 (Rasgos emocionales negativos). Por otra parte llevando a cabo un segundo análisis (Spearman-Brown) aparecen coeficientes de .863, .847, .809, .749, .755 y .777 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Los resultados de la fiabilidad de los factores quedan resumidos en la siguiente tabla 7.4.1.2.2.

Tabla 7.4.1.2.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores Secundaria

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
STAIC	α de Cronbach	.934
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Estados emocionales +	α de Cronbach	.809
Preocupaciones Dificultades	α de Cronbach	.841
Estados emocionales -	α de Cronbach	.849
Rasgos emocionales -	α de Cronbach	.757
Manifestaciones de ansiedad	α de Cronbach	.737
Miedo	α de Cronbach	.763

Las correlaciones fueron significativas al nivel $p=.01$. Las correlaciones más bajas entre los totales y los factores se dan entre la Ansiedad total y el factor Manifestaciones de ansiedad (.508). Las más altas se encuentran entre los totales y el factor Preocupaciones y dificultades (.628). Entre factores, las correlaciones se mueven entre el máximo (.475), encontrado entre los factores de Estados emocionales negativos y Miedo y el mínimo (.250) obtenido entre el factor Estados emocionales positivos y el relacionado con las Preocupaciones dificultades que presenta el sujeto. Esta realidad se resume en la tabla 7.4.1.2.3.

Tabla 7.4.1.2.3. Correlaciones factores Ansiedad

	Tot.	EE+	Pre. Dif	EE-	Ras. -	Mans. Ans.	Miedo
Ansiedad Total	1						
Estados emocionales +	.536	1					
Preocupaciones y dificultades	.628	.250	1				
Estados emocionales -	.620	.390	.374	1			
Rasgos negativos	.592	.293	.466	.394	1		
Manifestaciones de ansiedad	.508	.352	.284	.397	.312	1	
Miedo	.522	.306	.362	.475	.402	.340	1

La correlación es significativa al nivel 0.01 en todos los casos salvo en el que presenta

7.4.1.3. Universitaria

Para este alumnado, se utilizó el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI). Se trata de un instrumento tipo auto-informe ampliamente utilizado para evaluar ansiedad estado y rasgo, siendo uno de los más utilizados entre los psicólogos y educadores

españoles. El STAI (de la misma manera que su versión infanto-juvenil) está compuesto por dos subescalas (rasgo y estado), compuesta cada una por 20 ítems. El STAI se administra con un formato de respuesta tipo Likert de cuatro opciones -0 (nada), 1 (poco), 2 (bastante) y 3 (mucho)-.

La consistencia interna fue de .939. Esto también queda demostrado por la prueba de T Cuadrado de Hotelling (1727.161). En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .907 para el cuestionario, incluyendo todos los ítems.

El AFE permitió obtener 6 factores. El primero se relaciona con los Rasgos emocionales positivos, constituido por 12 ítems (pertenecientes ambas categorías de ansiedad -estado-rasgo-). Estos representan el 34.057% de la varianza explicada. Dentro de este factor destacan los ítems en los que se pide al sujeto que indique su nivel en rasgos emocionales de carácter positivo ("Me siento bien", "Soy feliz" o "Estoy satisfecho"). El segundo de los factores está conformado por 8 ítems (representan el 11% de la varianza explicada). Todos ellos pertenecen a la Ansiedad Rasgo y se relacionan con diferentes Preocupaciones y dificultades con los que el sujeto se encuentra en su vida. Los ítems que conforman este factor son del tipo "Me preocupo mucho por cosas sin importancia", "Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso" o "No suelo afrontar las crisis o dificultades". El tercer factor, que se vinculó con los Estados emocionales negativos incluye 9 ítems, que representan el 5.892% de la varianza explicada. En los ítems que forman parte de este factor aparecen cuestiones del tipo "Me siento alterado", "Estoy contrariado" o "Estoy tenso". Todos pertenecen a la Ansiedad Estado. El cuarto factor incluye 5 ítems. Los ítems que lo conforman pertenecen a la categoría Estados emocionales positivos, dentro de los que aparecen cuestiones del tipo "Me siento seguro", "Tengo confianza en mí mismo" o "Me siento cómodo". La varianza explicada en este caso es de 4.145%. El quinto factor, Rasgos emocionales contrapuestos está constituido por un total de 3 ítems pertenecientes a la categoría de Ansiedad Rasgo. En este caso la varianza total explicada es del 3.502%. Los ítems incluyen elementos contrarios, del tipo "Me canso rápidamente" o "Me siento descansado". El último de los seis factores se relaciona con la Tranquilidad ("Estoy relajado", "Soy una persona tranquila, serena y sosegada" y "Me siento calmado"). Pertenecen a la Ansiedad Estado (excepto uno de ellos) y suponen un total de 3.335% del total de la varianza explicada. Son 3 los ítems. Entre todas las categorías se consigue

una varianza total explicada del 61.931%. Los resultados se resumen en la tabla y el cuadro 7.4.1.3.1.

Tabla 7.4.1.3.1. Varianza e ítems de agrupación por factores del cuestionario utilizado en Universidad

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO STAI				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
ANSIEDAD	Rasgos emocionales positivos	12	34.057%	40 ítems
	Preocupaciones y dificultades	8	11%	61.931% en la varianza total explicada
	Estados emocionales negativos	9	5.892%	
	Estados emocionales positivos	5	4.145%	
	Rasgos emocionales contrapuestos	3	3.502%	
	Tranquilidad	3	3.335%	

Cuadro 7.4.1.3.1. Matriz de factores STAI Universidad

Matriz de factores						
	Factor					
	1	2	3	4	5	6
AE19	.779					
AR10	.772					
AE20	.768					
AR1	.751					
AE16	.641					
AR16	.627					
AE13	.582					
AE10	.521					
AR14	.469					
AR15	.457					
AR19	.457					
AR3	.445					
AR9		.782				
AR17		.728				
AR20		.728				
AR18		.634				
AR14		.544				
AR11		.493				
AR4		.436				
AR8		.418				
AE6			.724			
AE4			.712			

AE9			.653			
AE3			.652			
AE18			.614			
AE12			.570			
AE17			.533			
AE13			.494			
AE7			.451			
AE2				.732		
AE11				.715		
AR12				.575		
AE5				.508		
AR5				.301		
AR6					.696	
AE8					.642	
AR2					.518	
AE1						.715
AE15						.623
AR7						.512

La consistencia interna de cada uno de los factores va desde el .904, en el factor Rasgos emocionales positivos hasta el .654 encontrado en el de Rasgos emocionales contrapuestos. Entre ambos extremos se pasa desde el .819 (Preocupaciones y dificultades), el .867 (Estados emocionales negativos), el .773 (Estados emocionales positivos), hasta el .682 (Tranquilidad). Para la prueba de dos mitades de Spearman-Brown se dan coeficientes de .865, .827, .809, .749, .771 y .651, siguiendo el orden en el que se han colocado desde el 1 hasta el 6. Los resultados de la fiabilidad de los factores quedan resumidos en la siguiente 7.4.1.3.2.

Tabla 7.4.1.3.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores Universidad

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
STAI	α de Cronbach	.939
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Rasgos emocionales +	α de Cronbach	.904
Preocupaciones Dificultades	α de Cronbach	.819
Estados emocionales -	α de Cronbach	.867
Estados emocionales +	α de Cronbach	.773
Rasgos contrapuestos	α de Cronbach	.654
Tranquilidad	α de Cronbach	.583

Todas las correlaciones fueron significativas al nivel $p=.01$, tal y como era de esperar. Las correlaciones más bajas entre los totales y los factores se dan entre la Ansiedad total y el factor Sensaciones de ansiedad (.508). Las más altas se encuentran entre los totales y el factor Preocupaciones y dificultades (.628). Fuera de las correlaciones comentadas, los resultados (factores) se mueven entre el máximo (.475), encontrado entre los factores de Estados emocionales negativos y Miedo y el mínimo (.250) obtenido entre el factor Estados emocionales positivos y el relacionado con las Preocupaciones dificultades que presenta el sujeto. Esta realidad se resume en la tabla 7.4.1.3.3.

Tabla 7.4.1.3.3. Correlaciones factores Ansiedad Universidad

	Tot.	RE+	Pre. Dif	EE-	EE-	RCont.	Tranqui
Ansiedad Total	1						
Rasgos emocionales +	.857	1					
Preocupaciones Dificultades	.754	.455	1				
Estados emocionales -	.832	.609	.549	1			
Estados emocionales +	.758	.633	.517	.485	1		
Rasgos contrapuestos	.687	.563	.504	.485	.490	1	
Tranquilidad	.632	.340	.340	.563	.404	.349	1

La correlación es significativa al nivel .01 en todos los casos salvo en el que presenta

7.4.2. Evaluación de la Felicidad

7.4.2.1. Primaria

Para este alumnado, se usó un instrumento construido para la evaluación de la Felicidad en el alumnado de Educación Primaria, adaptándolo a las características de la muestra. Este instrumento pretende medir el grado de bienestar emocional (estado emocional positivo) del sujeto. Para ello, está formado por 40 ítems a los que se contesta con una escala tipo Lickert de 4 puntos (-0 (nada), 1 (poco), 2 (bastante) y 3 (mucho)-).

Los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento dan una fiabilidad, para todos los ítems, establecida por un α de Cronbach de .880 y una prueba de T Cuadrado de Hotelling de 2341.861. En el segundo análisis (prueba de dos mitades de Spearman-Brown) se obtuvo un coeficiente fue de .864.

En el apartado relacionado con la varianza factorial (AFE), los factores obtenidos fueron 6. El primero de ellos se relaciona con las Condiciones en la vida que son de

carácter negativo. Los ítems que conforman este factor son del tipo "Mi vida es muy triste", "Tengo muchos problemas en mi vida" o "La vida me ha ido mal". Son 12 los ítems que lo conforman, los cuales representan el 24.469% de la varianza explicada. El segundo de los factores está conformado por 10 ítems (representan el 12.14% de la varianza explicada). Todos ellos se relacionan con Satisfacción que el sujeto muestra ante la vida, con ítems del tipo "Estoy contento con mi vida", "Estoy contento de vivir" o "Estoy contento de vivir". El tercer factor, se relaciona con las Condiciones positivas en la vida. Está integrado por un total de 6 ítems. Dentro de ellos, aparecen "Mi vida es muy tranquila", "Me siento bien con lo que hago" o "Tengo todo lo importante en mi vida". La variedad explicada en este caso es de 6.252%. El cuarto factor, relacionado con la intención del sujeto de producir Cambios en su vida, incluye 4 ítems, que representan el 5.838% de la varianza explicada (con cuestiones como "Me gustaría ser mejor" o "Me gustaría cambiar cosas de mi vida"). El quinto factor, vinculado con la intención del sujeto de No introducir Cambios en su vida, está constituido por un total de 5 ítems, con una varianza total explicada del 3.019%. Los 5 ítems incluyen elementos del tipo "No cambiaría nada de mi familia", "Mi vida está bien y no quiero nada nuevo" o "No cambiaría nada de mí". El último factor se relaciona con Preocupaciones en la vida, con ítems del tipo "Me preocupa lo que los demás niños piensan de mí" o "No me gustan las cosas que me pasan en la vida"). Sólo aparecen 3 ítems dentro de esta categoría para un total de 2.871% de la varianza explicada. Entre todos los factores suman una varianza total explicada del 54.591%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla y el cuadro 7.4.2.1.1.

Tabla 7.4.2.1.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario para la Felicidad en Primaria

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO FELICIDAD				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
FELICIDAD	Condiciones de vida negativas	12	24.469%	40 ítems
	Satisfacción con la vida	10	12.14%	54.591% en
	Condiciones de vida positivas	6	6.252%	la varianza
	Cambios en la vida	4	5.828%	total
	No cambios en la vida	5	3.019%	explicada
	Preocupaciones en la vida	3	2.871%	

Cuadro 7.4.2.1.2. Matriz de factores Felicidad Primaria

Matriz de factores						
	Factor					
	1	2	3	4	5	6
F20	.726					
F19	.697					
F15	.688					
F32	.641					
F28	.624					
F11	.623					
F14	.616					
F6	.570					
F2	.564					
F39	.551					
F16	.519					
F17	.512					
F3		.706				
F13		.685				
F5		.665				
F9		.642				
F1		.629				
F4		.624				
F8		.582				
F10		.564				
F18		.517				
F12		.393				
F31			.541			
F26			.525			
F22			.511			
F33			.471			
F40			.467			
F21			.450			
F36				.633		
F30				.607		
F23				.584		
F34				.424		
F27					.768	
F37					.635	
F35					.577	
F7					.409	
F24					.102	
F25						.477

F38						.426
F29						.324

La consistencia interna de cada uno de los factores va desde el .879, encontrado en la prueba α de Cronbach realizada al factor Condiciones de vida negativas hasta el .522 encontrado en el de NO cambios en la vida. Entre ambos extremos se encuentra el .852 obtenido en Satisfacción con la vida, el .743 para las Condiciones de vida positivas, el .719 encontrado en el factor Cambios en la vida y el .666, obtenido en el factor Preocupaciones en la vida. Por otra parte llevando a cabo un segundo análisis, la prueba de dos mitades de Spearman-Brown da coeficientes de .884, .526, .805, .691, .773 y .771 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Los resultados de la fiabilidad de los factores quedan resumidos en la siguiente tabla 7.4.2.1.2.

Tabla 7.4.2.1.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores de Felicidad en Primaria

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
FELICIDAD	α de Cronbach	.880
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Condiciones de vida -	α de Cronbach	.879
Satisfacción con la vida	α de Cronbach	.852
Condiciones de vida +	α de Cronbach	.743
Cambios en la vida	α de Cronbach	.719
No cambios en la vida	α de Cronbach	.522
Preocupaciones en la vida	α de Cronbach	.666

Las correlaciones fueron significativas al nivel $p=.01$, tal y como era de esperar, con la excepción de la encontrada entre los factores Preocupaciones en la vida y Condiciones de vida positivas (que fue significativa, aunque a nivel $p=.05$). Las correlaciones más bajas entre los totales y los factores (aunque cumpliendo lo comentado) se dan entre la Felicidad total y el factor No cambios en la vida (.294). Por su parte, las más altas se encuentran entre los totales y el factor Satisfacción con la vida (.824). Para las intercorrelaciones entre factores, los resultados se mueven entre el máximo (.638), encontrado entre los factores de Satisfacción con la vida y Condiciones

de vida positivas y el mínimo (.112) obtenido entre el factor Satisfacción con la vida y el relacionado con producir Cambios en la vida.

Tabla 7.4.2.1.3. Correlaciones factores Felicidad Primaria

	Tot.	Con. -	Sat.Vi.	Con. +	Camb.	No camb.	Preo. Vi.
Felicidad Total	1						
Condiciones de vida negativas	.795	1					
Satisfacción con la vida	.824	.476	1				
Condiciones de vida positivas	.689	.347	.638	1			
Cambios en la vida	.404	.413	.112	.115	1		
No cambios en la vida	.294	.266	.181	.167	.248	1	
Preocupaciones en la vida	.473	.485	.193	.084*	.364	.1841	

La correlación es significativa al nivel 0.01 en todos los casos salvo en el que presenta *

*** La correlación es significativa al nivel 0.05**

7.4.2.2. Secundaria

Para este alumnado, también se usó el mismo instrumento construido para la evaluación del alumnado de Educación Primaria, adaptándolo a las características de la muestra.

La consistencia interna del instrumento dan una fiabilidad, para todos los ítems, establecida por un α de Cronbach de .902 y una prueba de T Cuadrado de Hotelling de 6964.328. En el segundo análisis (prueba de dos mitades de Spearman-Brown) se obtuvo un coeficiente fue de .833.

Los factores obtenidos (AFE) volvieron a ser 6. El primero de ellos se relaciona con la Satisfacción que el sujeto muestra ante la vida. Son 12 los ítems que lo conforman, los cuales representan el 27.677% de la varianza explicada. Dentro de este factor destacan ítems del tipo "Las cosas de mi vida están cerca de lo que quiero", "Estoy satisfecho con mi vida" o "Me siento satisfecho con lo que soy". El segundo de los factores está conformado por 11 ítems (representan el 10.046% de la varianza explicada). Todos ellos se relacionan con Condiciones en la vida que son de carácter negativo. Los ítems que conforman este factor son del tipo "Siento que mi vida está vacía", "La vida ha sido injusta conmigo" o "La vida es una cadena de sufrimiento". El tercer factor, relacionado con la intención del sujeto a producir Cambios en su vida, incluye 5 ítems, que representan el 4.171% de la varianza explicada (con cuestiones como "Cambiaría muchas cosas de mí mismo" o "Me gustaría cambiar cosas de mi

vida"). El cuarto factor, se relaciona con las Condiciones positivas en la vida. Está integrado por un total de 6 ítems, del tipo "Mi vida es mejor que la de muchas personas", "He conseguido cosas importantes en mi vida" o "Mi vida transcurre plácidamente". La variedad explicada en este caso es de 3.494%. El quinto factor, vinculado con la intención del sujeto de no necesitar Cambios en su vida, está constituido por un total de 4 ítems, con una varianza total explicada del 3.327%. Los 4 ítems incluyen elementos del tipo "No cambiaría nada de mi familia" o "No cambiaría nada de mí". El sexto y último factor se relaciona con sensaciones emocionales provocadas dentro del Instituto ("Me siento feliz en el instituto" o "Ir al instituto me pone triste"). Sólo aparecen 2 ítems dentro de esta categoría para un total de 3.068% de la varianza explicada. Entre todos los factores suman una varianza total explicada del 51.783%. Los resultados se presentan en la tabla y el cuadro 7.4.2.2.1

Tabla 7.4.2.2.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado para la Felicidad en Secundaria

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO FELICIDAD				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
FELICIDAD	Satisfacción con la vida	12	27.677%	40 ítems
	Condiciones de vida negativas	11	10.046%	51.783% en
	Cambios en la vida	5	4.171%	
	Condiciones de vida positivas	6	3.494%	total
	No cambios en la vida	4	3.327%	explicada
	Instituto	2	3.068%	

Cuadro 7.4.2.2.1. Matriz de factores Felicidad Secundaria

Matriz de factores						
	Factor					
	1	2	3	4	5	6
F18	.693					
F10	.677					
F8	.670					
F3	.651					
F9	.635					
F13	.632					
F4	.610					
F5	.608					
F17	.596					

F1	.547					
F12	.524					
F22	.434					
F19		.680				
F2		.643				
F20		.638				
F6		.637				
F16		.635				
F32		.622				
F11		.579				
F28		.567				
F14		.560				
F25		.550				
F15		.432				
F36			.683			
F30			.672			
F23			.618			
F29			.468			
F34			-.414			
F33				.594		
F35				.541		
F31				.505		
F21				.477		
F24				.423		
F40				.394		
F27					.702	
F7					.669	
F37					.640	
F38					.368	
F39						.797
F26						.687

La consistencia interna de cada uno de los factores va desde el .888, encontrado en la prueba α de Cronbach realizada al factor Satisfacción con la vida hasta el .450 encontrado en el de NO cambios en la vida. Entre ambos extremos se encuentra el .868 encontrado en Condiciones de vida negativas, el .678 para los Cambios en la vida, el .647 encontrado en el factor Condiciones de vida positivas y el .612 (Instituto). Por otra parte llevando a cabo un segundo análisis, la prueba de dos mitades de Spearman-Brown da coeficientes de .864, .475, .869, .690, .653 y .612 respectivamente (siguiendo

el orden en el que se han comentado anteriormente). Los resultados de la fiabilidad de los factores quedan resumidos en la tabla 7.4.2.2.2.

Tabla 7.4.2.2.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores de Felicidad en Secundaria

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
FELICIDAD	α de Cronbach	.902
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Satisfacción con la vida	α de Cronbach	.888
Condiciones de vida -	α de Cronbach	.868
Cambios en la vida	α de Cronbach	.678
Condiciones de vida +	α de Cronbach	.647
No cambios en la vida	α de Cronbach	.450
Instituto	α de Cronbach	.612

Todas las correlaciones fueron significativas al nivel $p=.01$, tal y como era de esperar, con la excepción de la encontrada entre los factores No cambios en la vida e Instituto (que fue significativa, aunque a nivel $p=.05$). Las correlaciones más bajas entre los totales y los factores (aunque cumpliendo lo comentado) se dan entre la Felicidad total y el factor No cambios en la vida (.200). Por su parte, las más altas se encuentran entre los totales y el factor Satisfacción con la vida (.910). Por otro lado, los mismos resultados comentados para los totales y todas las categorías se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En este sentido, los niveles son más bajos que los reflejados para los totales (algo esperado). Fuera de las correlaciones con el nivel de significación de $p=.05$, los resultados se mueven entre el máximo (.667), encontrado entre los factores de Satisfacción con la vida y Condiciones de vida negativas y el mínimo (.101) obtenido entre el factor Condiciones de vida positivas y el relacionado con No producir cambios en la vida.

Tabla 7.4.2.2.3. Correlaciones factores Felicidad Secundaria

	Tot.	Sat.Vi.	Con. - Cambio	Con. + No camb.	Instit.
Felicidad Total	1				
Satisfacción con la vida	.910	1			
Condiciones de vida negativas	.815	.667	1		
Cambios en la vida	.519	.349	.467	1	

Condiciones de vida positivas	.700	.604	.371	.203	1	
No cambios en la vida	.200	.160	.112	.123	.101	1
Instituto	.471	.371	.302	.140	.340	.072*

La correlación es significativa al nivel 0.01 en todos los casos salvo en el que presenta *
*** La correlación es significativa al nivel 0.05**

7.4.2.3. Universitaria

Para este alumnado, se usó un instrumento construido para la evaluación de la Felicidad, adaptándolo a las características de la muestra. Este instrumento pretende medir el grado de bienestar emocional (estado emocional positivo) del sujeto. Para ello, está formado por 40 ítems a los que se contesta con una escala tipo Lickert de 4 puntos (-0 (nada), 1 (poco), 2 (bastante) y 3 (mucho)-).

La fiabilidad, establecida por un α de Cronbach fue de .880. La prueba T Cuadrado de Hotelling fue de 2665.269. En el segundo análisis (prueba de dos mitades de Spearman-Brown) se obtuvo un coeficiente fue de .853.

Los factores (AFE) obtenidos fueron 5. El primero de ellos se relaciona con la Satisfacción con la vida. Los ítems que conforman este factor son del tipo "Mis objetivos en la vida han sido satisfactorios", "Me siento orgulloso de quién soy y de la vida que llevo" o "Estoy contento con cómo me han resultado las cosas". Son 7 los ítems que lo conforman, los cuales representan el 23.838% de la varianza explicada. El segundo de los factores está conformado por 8 ítems (representan el 11.927% de la varianza explicada). Todos ellos se relacionan con Cambios en la vida, con ítems del tipo "Me he desarrollado mucho como persona", "Si me sintiera infeliz con mi vida, trataría de cambiarla" o "Pienso que es importante tener nuevas experiencias". El tercer factor, se relaciona con rasgos de la Personalidad que son positivos. Está integrado por un total de 10 ítems. Dentro de ellos, aparecen "Me juzgo por lo que yo creo que es importante", "Tengo confianza en mis opiniones" o "En general, me siento seguro conmigo mismo". La variedad explicada en este caso es de 5.403%. El cuarto factor, relacionado con las Condiciones de vida que son de carácter negativo, incluye 7 ítems, que representan el 4.979% de la varianza explicada (con cuestiones como "A menudo me siento solo porque no tengo amigos íntimos" o "Las demás personas tienen más amigos que yo"). El último factor, queda vinculado con la vida futura (Futuro Vida) y está constituido por un total de 8 ítems, con una varianza total explicada del 4.571%. Los 8 ítems incluyen elementos del tipo "Disfruto haciendo planes, trabajo para hacerlos

realidad", "Soy responsable de la situación en la que vivo" o "Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida". Entre todos los factores suman una varianza total explicada del 50.718%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla y en el cuadro 7.4.2.3.1.

Tabla 7.4.2.3.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario para la Felicidad en Universidad

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO FELICIDAD			
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada
FELICIDAD	Satisfacción con la vida	7	23.838%
	Cambios en la vida	8	11.927%
	Personalidad positivas	10	5.403%
	Condiciones de vida negativas	7	4.979%
	Futuro Vida	8	4.571%
			Suma Total
			40 ítems
			50.718% en
			la varianza
			total
			explicada

Cuadro 7.4.2.3.1. Matriz de factores Felicidad Universidad

Matriz de factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
F18	.670				
F17	.670				
F31	.660				
F34	.654				
F1	.646				
F19	.501				
F25	.317				
F37		.665			
F40		.625			
F3		.615			
F35		.614			
F38		.590			
F24		.510			
F12		.397			
F36		.626			
F10			.203		
F15			.692		
F9			.627		
F21			.563		
F4			.522		

F27			.520		
F7			.500		
F29			.488		
F13			.437		
F33			.384		
F2				.781	
F20				.668	
F8				.649	
F26				.635	
F32				.592	
F14				.543	
F22				.375	
F30					.624
F39					.588
F6					.561
F5					.497
F28					.476
F16					.472
F23					.450
F11					.427

La consistencia interna de cada uno de los factores va desde el .789, encontrado en la prueba α de Cronbach realizada al factor Satisfacción con la vida hasta el .727 encontrado en el factor Futuro Vida. Entre ambos extremos se encuentra el .759 obtenido en Cambios en la vida, el .763 para la Personalidad Positiva y el .766 encontrado en el factor Condiciones de vida negativas. Por otra parte llevando a cabo un segundo análisis, la prueba de dos mitades de Spearman-Brown da coeficientes de .806, .695, .721, .784, y .751 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Los resultados de la fiabilidad de los factores quedan resumidos en la siguiente tabla 7.4.2.3.2.

Tabla 7.4.2.3.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores de Felicidad en Universidad

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
FELICIDAD	α de Cronbach	.880
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Satisfacción con la vida	α de Cronbach	.798
Cambios en la vida	α de Cronbach	.759

Personalidad Positiva	α de Cronbach	.763
Condiciones de vida -	α de Cronbach	.766
Futuro Vida	α de Cronbach	.727

Todas las correlaciones fueron significativas al nivel $p=.01$, tal y como era de esperar, con la excepción de la encontrada entre los factores Cambios en la vida y Condiciones de vida negativas (que fue significativa, aunque a nivel $p=.05$). Las correlaciones más bajas entre los totales y los factores (aunque cumpliendo lo comentado) se dan entre la Felicidad total y el factor Condiciones de vida negativas (.641). Por su parte, las más altas se encuentran entre los totales y el factor Satisfacción con la vida (.805). Por otro lado, los mismos resultados comentados para los totales y todas las categorías se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En este sentido, los niveles son más bajos que los reflejados para los totales (algo esperado). Fuera de las correlaciones con el nivel de significación de $p=.05$, los resultados se mueven entre el máximo (.559), encontrado entre los factores de Satisfacción con la vida y Futuro vida y el mínimo (.246) obtenido entre el factor Condiciones de vida negativas y el relacionado con la vida futura (Futuro Vida).

Tabla 7.4.2.3.3. Correlaciones factores Felicidad Universidad

	Tot.	Sat.Vi.	Camb.	Pers. +	Con. -	Futu. Vid.
Felicidad Total	1					
Satisfacción con la vida	.805	1				
Cambios en la vida	.573	.387	1			
Personalidad Positiva	.765	.517	.229	1		
Condiciones de vida negativas	.641	.384	.118*	.446	1	
Futuro Vida	.704	.559	.387	.337	.246	1

La correlación es significativa al nivel 0.01 en todos los casos salvo en el que presenta *
*** La correlación es significativa al nivel 0.05**

Los instrumentos elaborados para la evaluación de la Felicidad aparecen recogidos en el anexo 1.

7.4.3. Evaluación de la Inteligencia Emocional

7.4.3.1. Primaria

Con respecto a esta tercera variable, se empleó un instrumento elaborado para medir la IE, a la muestra de alumnos y alumnas de Educación Primaria. En este caso, el cuestionario quedó integrado por 65 ítems, divididos en 5 categorías, relacionadas con

las categorías que integran la IE. Dado que se consideraron las Habilidades Sociales, a estas cuestiones se le añaden 32 ítems para este factor, con 4 alternativas (A- No me identifico 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).

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento. La fiabilidad de la medida de la Inteligencia Emocional, a través del cuestionario elaborado, se evaluó, a través de la prueba α de Cronbach. Así, la consistencia interna del cuestionario (IE) fue de .875, mientras que la prueba de T Cuadrado de Hotelling y la prueba de dos mitades de Spearman-Brown fueron de 5510.713 y .829 respectivamente.

En el apartado relacionado con la varianza factorial (AFE), los factores obtenidos fueron 5. El primero de los cinco factores, representa el 16.33% de la varianza explicada y hace referencia a la Motivación. Está conformado por 19 ítems, dentro de los que aparecen cuestiones del tipo "¿Qué estado de ánimo es útil cuando nos dan una buena noticia que no esperábamos? o ¿Qué estado de ánimo es útil cuando nos enfrentamos a un peligro?". A continuación el participante responde a través de una casilla en una escala, tipo Likert, en relación con emociones concretas (enfado, miedo, alegría,...). El segundo de los factores está conformado por 15 ítems, que representan el 8.016% de la varianza explicada. Este factor está relacionado con la manera en la que se reaccionaría, emocionalmente, en diferentes situaciones (Conocimiento de sí mismos), en los que las cuestiones más importantes, piden al sujeto que indique que emoción sentiría si fuera el protagonista de cada una de las historias que se le plantean. Ejemplos de estas historias son: "Un compañero te gasta una broma y el profesor te castiga a ti" o "Estás en el bosque y ves acercarse lentamente un lobo". A continuación se le indica cuánto de cada emoción (miedo, alegría, sorpresa, vergüenza,...) sentiría en ese momento. El tercer factor, relacionado con el Autoconcepto, está integrado por 14 ítems. Representan el 6.546% de la varianza explicada. Un ejemplo de las cuestiones que se plantean sería: "Fuiste al cine, a ver una película de miedo. Después de verla, estabas muy asustado y no podías dormir. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que te tranquilizaras y pudieras dormir?", dándole diferentes opciones para que las marque en una casilla. El cuarto factor, relacionado con el Autocontrol emocional o capacidad del sujeto para expresar sus emociones en su justa medida y controlarlas de manera precisa, está

integrado por 11 ítems. Representan el 3.662% de la varianza explicada. "José estaba muy triste. Había perdido su nueva consola. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que se sintiera mejor?". Esta es una de las cuestiones que el alumno debe responder dentro de este factor. El factor final, relacionado con la capacidad del sujeto de identificar emociones en otras personas y situaciones (Empatía), está conformado por 6 ítems. Dentro de esta categoría aparecen ítems que piden al sujeto que se fije en una serie de imágenes y a continuación se le indica que marque una de una lista de emociones vinculadas a cada una de esas imágenes (por ejemplo miedo, alegría, vergüenza,...). Entre todos ellos representan el 3.181% de la varianza explicada. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 37.734%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 7.4.3.1.1. La matriz de factores se presenta en el cuadro 7.4.3.1.1.

Tabla 7.4.3.1.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado para evaluar la IE en Primaria

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
	MOTIVACIÓN	19	16.33%	65 ítems
	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	15	8.016	37.734% en
IE	AUTOCONCEPTO	14	6.546%	la varianza
	AUTOCONTROL	11	3.662%	total
	EMPATÍA	6	3.181%	explicada

Cuadro 7.4.3.1.1. Matriz de factores IE Primaria

Matriz de factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
2E	.757				
1E	.675				
4D	.669				
3E	.609				
2D	.574				
3F	.550				
3D	.549				
14F	.541				
15F	.508				
10F	.445				

13F	.423				
5D	.416				
1D	.409				
14A	.385				
11F	.380				
6F	.351				
15A	.331				
1F	.167				
7F	.123				
17A		.723			
3A		.718			
10A		.710			
7A		.674			
5A		.626			
9A		.571			
16A		.522			
2A		.500			
12A		.498			
4A		.455			
20A		.396			
19A		.395			
5F		.331			
4E		.195			
7C		.136			
18A			.526		
13A			.488		
12C			.455		
15C			.444		
16C			.435		
6A			.395		
3C			.395		
1A			.395		
9F			.379		
8F			.347		
12F			.341		
8C			.303		
2F			.273		
4F			.212		
9C				.565	
5C				.526	
11C				.509	
13C				.465	

14C				.458	
1C				.446	
4C				.438	
2C				.389	
8A				.286	
10C				.280	
6C				.279	
4B					.499
1B					.484
2B					.470
3B					.409
5B					.344
11A					.336

Para el primer factor, Motivación, la fiabilidad viene determinada por un valor (α de Cronbach) fue de .844. La del segundo factor, Conocimiento de sí mismos, fue de .776. El tercer factor, Autoconcepto, se obtuvo .675. Para el cuarto factor (Autocontrol) fue de .555 y para el factor final, Empatía, se obtuvo .598. En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .843, .826, .667, .508 y .590 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Los valores de la primera prueba (α de Cronbach) quedan recogidos en la tabla 7.4.3.1.2.

Tabla 7.4.3.1.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores para IE en Primaria

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Inteligencia Emocional	α de Cronbach	.875
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Motivación	α de Cronbach	.844
Conocimiento de sí mismos	α de Cronbach	.776
Autoconcepto	α de Cronbach	.675
Autocontrol	α de Cronbach	.555
Empatía	α de Cronbach	.598

El cuestionario elaborado pretende medir un área unitaria, la Inteligencia Emocional, que a su vez se subdivide en una serie de habilidades específicas. Para que el planteamiento jerárquico propuesto sea válido, es necesario que las diferentes puntuaciones correlacionen positivamente entre sí. La correlación fue significativa al

nivel $p=.01$, salvo en el caso de aquella obtenida entre los factores Autocontrol y Autoconcepto (.103), cuyos resultados fueron significativos con un nivel de $p=.05$. Las correlaciones más bajas, entre los factores y las puntuaciones totales, se dan entre la Inteligencia Emocional y el factor Autocontrol (.375). Fuera de ellas, los resultados se mueven entre el máximo (.851), encontrado en el factor Motivación y el mínimo (.508) obtenido entre la Inteligencia Emocional y la Empatía. Por otro lado, los mismos resultados comentados para la Inteligencia Emocional y todos los factores se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En todos los casos (excepto en el ya comentado) el nivel de significación es de al menos $p=.01$. En este sentido, los niveles son más bajos que los reflejado para los totales (algo esperado), moviéndose entre los más altos (.431) encontrados en las correlaciones entre Conocimiento de sí mismos y Motivación y los más bajos (.113) encontrados entre la Empatía y el Autocontrol.

Tabla 7.4.3.1.3. Correlaciones factores IE Primaria

	IE	Motiv.	Conoc.	Aucept.	Aucotr.	Empa.
Inteligencia Emocional	1					
Motivación	.851	1				
Conocimiento de sí mismos	.700	.431	1			
Autoconcepto	.622	.381	.257	1		
Autocontrol	.375	.136	.119	.103*	1	
Empatía	.508	.347	.238	.1441	.113	1

La correlación es significativa al nivel .01.
***La correlación es significativa al nivel .05**

Se continúa con los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento empleado para la evaluación de las HHSS. La fiabilidad del instrumento para la medida de las Habilidades Sociales (α de Cronbach) fue de .790, mientras que la prueba de T Cuadrado de Hotelling y la prueba de dos mitades de Spearman-Brown fueron de 526.436 y .797 respectivamente.

En el apartado relacionado con la varianza factorial (AFE), los factores obtenidos fueron 5. El primero de los cinco factores, se relaciona con la interacción con personas del Sexo opuesto. Esta categoría está conformada por 9 ítems, entre los que aparecen cuestiones del tipo "Me cuesta trabajo decirle algo bueno a una persona del sexo opuesto" o "Me cuesta trabajo decir algo bueno a una persona del sexo opuesto". Entre

todos los ítems representan el 18.445% de la varianza explicada. El segundo de los factores está conformado por 6 ítems (representan el 9.901% de la varianza explicada). Este factor se relaciona con la capacidad del sujeto para realizar Peticiones (con ítems del tipo "Nunca sé cuando cortar a un amigo que habla mucho"). El tercer factor, relacionado con la Asertividad, está integrado por 7 ítems. Representan el 4.892% de la varianza explicada. Integra cuestiones del tipo "A veces no soy capaz de decirlo no a un amigo que me pide algo muchas veces" o "Soy incapaz de pedir descuento cuando compro algo". El cuarto factor, representa el 4.607% de la varianza explicada y hace referencia a la capacidad del sujeto para manifestar Disconformidad. En esta categoría aparecen cuestiones como "Si voy a comprar chucherías y me dan mal las vueltas no se lo digo al kiosquero". Queda constituida por 4 ítems. La manifestación de Opiniones por parte del sujeto, incluye 6 ítems, dentro de los que aparecen cuestiones del tipo "Muchas veces prefiero callarme para evitar problemas con otras personas". Esta categoría se corresponde con el último factor. Entre todos suman una varianza explicada total del 42.1%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 7.4.3.1.4. La matriz de factores se presenta en el cuadro 7.4.3.1.2.

Tabla 7.4.3.1.4. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario para las HHSS utilizado en Primaria

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO HHSS				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
HHSS	INTERACCIÓN SEXO OPUESTO	9	18.445%	32 ítems
	PETICIONES	6	9.901%	42.1% en la
	ASERTIVIDAD	7	4.892%	varianza total
	DISCONFORMIDAD	4	4.607%	explicada
	OPINIONES	6	4.255%	

Cuadro 7.4.3.1.2. Matriz de factores HHSS Primaria

Matriz de factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
26G					
8G					
17G					
30G					
27G					

18G					
12G					
25G					
1G					
23G					
29G					
13G					
28G					
11G					
22G					
15G					
19G					
32G					
14G					
20G					
6G					
9G					
16G					
7G					
24G					
3G					
31G					
21G					
5G					
4G					
2G					
10G					

Para el primer factor, interacción con personas del Sexo opuesto, la fiabilidad viene determinada por un valor (α de Cronbach) de .677. La del segundo factor, Peticiones, fue de .621. El tercer factor, que hace referencia a la Asertividad se obtuvo .510. Para el factor Disconformidad fue de .521 y para el factor final, Opiniones, se obtuvo .401. En la prueba de dos mitades de Spearman-Brown se obtuvieron coeficientes de .665, .632, .509, .490 y .366 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Los valores de la primera prueba (α de Cronbach) quedan recogidos en la tabla 7.4.3.1.5.

Tabla 7.4.3.1.5. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores para las HHSS en Primaria

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO

Habilidades Sociales	α de Cronbach	.790
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Interacción Sexo Opuesto	α de Cronbach	.677
Peticiones	α de Cronbach	.621
Asertividad	α de Cronbach	.510
Disconformidad	α de Cronbach	.521
Opiniones	α de Cronbach	.401

En el caso del instrumento para las HHSS en Primaria, las correlaciones fueron significativas al nivel $p=.01$ y al nivel $p=.05$. Las correlaciones más bajas entre los totales y los factores se dan entre las HHSS y el factor Disconformidad (.051). Por su parte, las más altas se encuentran entre los totales y el factor Asertividad (.542). Resultados similares se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. Los resultados se mueven entre el máximo (.299), encontrado entre los factores de Opiniones y Peticiones y el mínimo (.058) obtenido entre el factor Disconformidad y el relacionado con la Asertividad. Esta realidad se resume en la tabla 7.4.3.1.6.

Tabla 7.4.3.1.6. Correlaciones factores HHSS Primaria

	Tot.	Sx.O.	Peti.	Aser.	Disco.	Opinio.
HHSS	1					
Interacción Sexo opuesto	.484	1				
Peticiones	.528	.207	1			
Asertividad	.542	.203	.284	1		
Disconformidad	.051*	.068*	.137	.058*	1	
Opiniones	.489	.216	.299	.259	.083	1

La correlación es significativa al nivel .01

*** La correlación es significativa al nivel .05**

7.4.3.2. Secundaria

Para la muestra de Educación Secundaria, el cuestionario ha quedado integrado por 66 ítems, divididos en 5 categorías, relacionadas con los elementos de la Inteligencia Emocional. Se vuelven a considerar las Habilidades Sociales.

La fiabilidad de la medida de la Inteligencia Emocional fue de .869, mientras que la prueba de T Cuadrado de Hotelling y la prueba de dos mitades de Spearman-Brown fueron de 8380.249 y .767 respectivamente.

En el apartado relacionado con la varianza factorial (AFE), los factores obtenidos fueron 5. El primero de los cinco factores, relacionado con la capacidad del sujeto para la identificación de emociones en otras personas (Empatía), está conformado por 23 ítems. Dentro de esta categoría aparecen ítems que piden al sujeto que se fije en una serie de imágenes y a continuación se le indica que marque una de una lista de emociones vinculadas a cada una de esas imágenes (por ejemplo miedo, alegría, vergüenza,...). Entre todos ellos representan el 15.033% de la varianza explicada. El segundo de los factores está conformado por 12 ítems (representan el 8.94% de la varianza explicada). Este factor está vinculado a la identificación de emociones en uno mismo (Autoconcepto), en los que las cuestiones más importantes, dentro de este factor, piden al sujeto que indique que emoción sentiría si fuera el protagonista de cada una de las historias que se le plantean (por ejemplo "Fuiste al cine, a ver una película de miedo. Después de verla, estabas muy asustado y no podías dormir. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que te tranquilizaras y pudieras dormir?"), dándole un conjunto de 4 emociones entre las que elegir (alegría, enfado, miedo, sorpresa) para que las marque en una casilla. El tercer factor, relacionado con el Autocontrol emocional o capacidad del sujeto para expresar sus emociones en su justa medida y controlarlas de manera precisa, está integrado por 14 ítems. Representan el 5.877% de la varianza explicada. "José estaba muy triste. Había perdido su equipo de fútbol. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que se sintiera mejor?". Esta es una de las cuestiones que el alumno debe responder dentro de este factor. El cuarto factor, representa el 3.267% de la varianza explicada y hace referencia a la Motivación. Incluye 11 ítems, dentro de los que aparecen cuestiones del tipo "¿Qué estado de ánimo es mejor cuando estamos preparando una fiesta de cumpleaños? o ¿Qué estado de ánimo es útil cuando estamos haciendo un examen?". A continuación el participante responde a través de una casilla en una escala, tipo Likert, en relación con emociones concretas (enfado, miedo, alegría,...). El Conocimiento de sí mismos queda constituido por 6 ítems. Dentro de este factor destacan los ítems en los que se indica al sujeto que imagine una serie de situaciones (del tipo "Un compañero te gasta una broma y el profesor te echa de clase a ti" o "Estás en el bosque y ves acercarse lentamente un oso") y a continuación se le indica cuánto de cada emoción indicada (miedo, alegría, sorpresa, vergüenza,...) sentiría en ese momento. Entre los 6 constituyen el 2.854% de la varianza explicada. Entre todos suman una varianza explicada total del 35.971%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla y el cuadro 7.4.3.2.1..

Tabla 7.4.3.2.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado para evaluar la IE en Secundaria

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
IE	EMPATÍA	23	15.033%	66 ítems
	AUTOCONCEPTO	12	8.94%	35.971% en la varianza total explicada
	AUTOCONTROL	14	5.877%	
	MOTIVACIÓN	11	3.267%	
	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	6	2.854%	

Cuadro 7.4.3.2.1. Matriz de factores IE Secundaria

Matriz de factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
2E	.599				
3E	.588				
5F	.565				
5B	.505				
3F	.497				
11F	.490				
4D	.445				
10F	.429				
1B	.425				
4B	.410				
5D	.389				
2D	.377				
3D	.377				
3B	.343				
6C	.340				
4E	.340				
15F	.308				
2B	.304				
2F	.272				
3C	.261				
1E	.260				
6B	.203				
1D	.181				
14A		.717			
16A		.667			
13A		-.649			

15A		.632			
11A		-.558			
9A		.539			
20A		.498			
19A		.458			
5A		.432			
8A		.417			
18A		-.281			
4C		-.109			
15C			.625		
11C			.534		
16C			.530		
13C			.529		
12C			.525		
9C			.524		
14C			.507		
10C			.456		
1C			.454		
7C			.380		
14F			.366		
2C			.336		
5C			.251		
8C			.250		
4F				.537	
8F				.525	
7A				.479	
13F				.424	
10A				.413	
6F				-.407	
9F				.398	
1F				.388	
12A				.387	
17A				.336	
7F				-.268	
3A					.655
2A					.520
6A					.485
1A					-.452
4A					.405
12F					.207

Para el primer factor, Empatía, la fiabilidad viene determinada por un valor (α de Cronbach) fue de .793. La del segundo factor, fue de .779. El tercer factor, que hace referencia al Autocontrol se obtuvo 768. Para el factor Motivación fue de .615 y para el factor final, Conocimiento de sí mismos, fue más bajo, ya que se obtuvo sólo .546. En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de de .760, .748, .725, .615 y .465 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Los valores de la primera prueba (α de Cronbach) quedan recogidos en la tabla 7.4.3.2.2.

Tabla 7.4.3.2.2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores para IE en Secundaria

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Inteligencia Emocional	α de Cronbach	.869
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Empatía	α de Cronbach	.793
Autoconcepto	α de Cronbach	.779
Autocontrol	α de Cronbach	.768
Motivación	α de Cronbach	.615
Conocimiento de sí mismos	α de Cronbach	.546

Para el cuestionario en Secundaria, la correlación fue significativa al nivel $p=.01$, en todos los casos. Las correlaciones más bajas, entre los factores y las puntuaciones totales, se dan entre la Inteligencia Emocional y el factor Conocimiento de sí mismos (.435). Para las más altas, aparecen los resultados más altos (.859), encontrados en el factor Empatía. Por otro lado, los mismos resultados comentados para la Inteligencia Emocional y todos los factores se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En este sentido, los niveles son más bajos que los reflejado para los totales, moviéndose entre los más altos (.497) encontrados en las correlaciones entre Empatía y Autocontrol y los más bajos (.110) encontrados entre el Conocimiento de sí mismos y la Motivación.

Tabla 7.4.3.2.3. Correlaciones factores IE Primaria

	IE	Empa.	Aucpt.	Aucoctr.	Motiv.	Conoc.
Inteligencia Emocional	1					
Empatía	.859	1				
Autoconcepto	.577	.393	1			

Autocontrol	.765	.497	.329	1		
Motivación	.554	.300	.155	.286	1	
Conocimiento de sí mismos	.435	.298	.348	.242	.110	1

La correlación es significativa al nivel .01.

La fiabilidad del instrumento para la medida de las Habilidades Sociales (α de Cronbach) fue de .775, mientras que la prueba de T Cuadrado de Hotelling y la prueba de dos mitades de Spearman-Brown fueron de 740.891 y .769 respectivamente.

En el apartado relacionado con la varianza factorial (AFE), los factores obtenidos también fueron 5. El primero de los cinco factores, se relaciona con la manifestación de Opiniones por parte del sujeto. Esta categoría está conformada por 8 ítems, entre los que aparecen cuestiones del tipo "Cuándo tengo que decir algo bueno no sé qué decir" o "Me cuesta trabajo decir algo bueno a una persona del sexo opuesto". Entre todos los ítems representan el 18.136% de la varianza explicada. El segundo de los factores está conformado por 7 ítems (representan el 9.186% de la varianza explicada). Este factor se relaciona con la capacidad del sujeto para manifestar Disconformidad, en los que aparecen cuestiones como "Cuándo un amigo me pide algo que yo no quiero dejarle la paso mal para decirle que no". El tercer factor, relacionado con la Asertividad, está integrado por 7 ítems. Representan el 4.974% de la varianza explicada. "Muchas veces prefiero callarme para evitar problemas con otras personas". Esta es una de las cuestiones que el alumno debe responder dentro de este factor. El cuarto factor, representa el 4.190% de la varianza explicada y hace referencia a la manifestación de Enfado. Incluye 5 ítems, dentro de los que aparecen cuestiones del tipo "Si voy al cine y alguien no me deja ver la película me cuesta trabajo decirle que se calle". La realización de Peticiones queda constituida por 5 ítems (el tipo "Cuando algo que he comprado está roto pido que me lo descambien"), que suponen el 3.708% de la varianza explicada. Entre todos suman una varianza explicada total del 40.194%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 7.4.3.2.4. La matriz de factores se presenta en el cuadro 7.4.3.2.2.

Tabla 7.4.3.2.4. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario para las HHSS utilizado en Secundaria

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO HHSS							
FACTOR		Nº ítems	V. Explicada	Suma Total			
H	H	S	S	OPINIONES	8	18.136%	32 ítems

DISCONFORMIDAD	7	9.186%	40.194% en la varianza total explicada
ASERTIVIDAD	7	4.974%	
ENFADO	5	4.190%	
PETICIONES	6	2.854%	

Cuadro 7.4.3.2.2. Matriz de factores HHSS Secundaria

Matriz de factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
27G	.594				
8G	.542				
19G	.500				
9G	.468				
17G	.461				
15G	.443				
21G	.368				
1G	.313				
32G		.576			
22G		.512			
4G		.510			
24G		.496			
23G		.477			
5G		.349			
6G		.304			
30G			.554		
31G			.545		
13G			.496		
10G			.436		
26G			.434		
14G			.356		
29G			.341		
28G				.597	
2G				.543	
20G				.486	
11G				.451	
12G				.427	
7G					.548
25G					.529
18G					.510
16G					.443
3G					.611

Para el primer factor, Opiniones, la fiabilidad viene determinada por un valor (α de Cronbach) de .644. La del segundo factor, Disconformidad, fue de .574. El tercer factor, que hace referencia a la Asertividad se obtuvo .581. Para el factor Enfado fue de .534 y para el factor final, Peticiones, se obtuvo .470. En la prueba de dos mitades de Spearman-Brown se obtuvieron coeficientes de .626, .546, .568, .539 y .532 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Los valores de la primera prueba (α de Cronbach) quedan recogidos en la tabla 7.4.3.2.5.

Tabla 7.4.3.2.5. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores para las HHSS en Secundaria

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Habilidades Sociales	α de Cronbach	.775
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Opiniones	α de Cronbach	.644
Disconformidad	α de Cronbach	.574
Asertividad	α de Cronbach	.581
Enfado	α de Cronbach	.534
Peticiones	α de Cronbach	.470

En el caso del instrumento para las HHSS, las correlaciones fueron significativas al nivel $p=.01$ y al nivel $p=.05$. Las correlaciones más bajas entre los totales y los factores se dan entre las HHSS y el factor Peticiones (.212). Por su parte, las más altas se encuentran entre los totales y el factor Opiniones (.762). Resultados similares se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. Los resultados se mueven entre el máximo (.477), encontrado entre los factores de Opiniones y Disconformidad y el mínimo (.083) obtenido entre el factor Enfado y el relacionado con la realización de Peticiones. Esta realidad se resume en la tabla 7.4.3.2.6.

Tabla 7.4.3.2.6. Correlaciones factores HHSS Secundaria

	Tot.	Opini.	Disco.	Aser.	Enfado	Peti.
HHSS	1					
Opiniones	.762	1				
Disconformidad	.748	.477	1			
Asertividad	.736	.427	.284	1		

Enfado	.655	.367	.137	.410	1	
Peticiones	.212	.104*	.105*	.085*	.083*	1

La correlación es significativa al nivel .01
*** La correlación es significativa al nivel .05**

7.4.3.3. Universitaria

Se empleó un instrumento elaborado para medir la IE en la muestra universitaria. En este caso, el cuestionario quedó integrado por 72 ítems, divididos en 5 categorías, relacionadas con las categorías que integran la IE. También se consideraron las Habilidades Sociales.

La fiabilidad a través de la prueba α de Cronbach, fue de .837, mientras que la prueba de T Cuadrado de Hotelling y la prueba de dos mitades de Spearman-Brown fueron de 7347.424 y .820 respectivamente.

Se repitieron los factores obtenidos, que fueron 5. El primero de los cinco factores, representa el 11.485% de la varianza explicada y hace referencia a la Motivación. Está conformado por 17 ítems, dentro de los que aparecen cuestiones del tipo "¿Qué estado de ánimo es útil cuando estamos preparando adornos para una fiesta? o ¿Qué estado de ánimo es útil cuando componemos una marcha militar animada?". A continuación el participante responde a través de una casilla en una escala, tipo Likert, en relación con emociones concretas (fastidio, enojo, frustración,...). El segundo de los factores está conformado por 12 ítems, que representan el 7.707% de la varianza explicada. Este factor está relacionado con la manera en la que se reaccionaría, emocionalmente, en diferentes situaciones (Conocimiento de sí mismos), en los que las cuestiones más importantes, piden al sujeto que indique que emoción sentiría si fuera el protagonista de cada una de las historias que se le plantean. Ejemplos de estas historias son: "Se siente desafiante" o "Escucha , de repente, un fuerte ruido". A continuación se le indica cuánto de cada emoción (afligido, entusiasmo, sobresalto,...), sentiría en ese momento, así como qué tipo de relación existen con otras palabras (cálido, púrpura,...). El tercer factor, vinculado con el Autocontrol emocional, está integrado por 17 ítems. Representan el 7.068% de la varianza explicada. "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?". Esta es una de las cuestiones que el alumno debe responder dentro de este factor. El cuarto factor, relacionado con el Autoconcepto,

está integrado por 15 ítems. Representan el 4.064% de la varianza explicada. Un ejemplo de las cuestiones que se plantean sería aquella en la que se le pide al sujeto que señale la emoción que siente ante diferentes imágenes, dándole diferentes opciones para que las marque en una casilla. El factor final, relacionado con la capacidad del sujeto de identificar emociones en otras personas y situaciones (Empatía), está conformado por 11 ítems. Dentro de esta categoría aparecen ítems que piden al sujeto que se fije en una serie de imágenes de personas y a continuación se le indica que marque, en una de una lista de emociones, cuánto de cada una de ellas considera que esa persona está sintiendo (por ejemplo miedo, entusiasmo, enfado,...). Entre todos ellos representan el 3.52% de la varianza explicada. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 33.843%. Estos resultados se presentan en la tabla y el cuadro 7.4.3.3.1.

Tabla 7.4.3.3.1. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario utilizado para evaluar la IE en Universidad

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
IE	MOTIVACIÓN	17	11.485%	72 ítems
	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	12	7.707	33.843% en
	AUTOCONTROL	17	7.068%	la varianza
	AUTOCONCEPTO	15	4.064%	total
	EMPATÍA	11	3.52%	explicada

Cuadro 7.4.3.3.1. Matriz de factores IE Universidad

Matriz de factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
3F	.672				
8F	.628				
2E	.579				
1F	.541				
5F	.507				
2F	.469				
6F	.466				
5E	.455				
9F	.430				
15F	.415				
13D	.407				
1E	.389				

4E	.380				
11F	.337				
9C	.212				
12D	.179				
14D	.107				
7A		.763			
13A		.659			
10A		.635			
1A		.605			
8A		.550			
3A		.440			
4A		.407			
1C		.406			
9A		.393			
14A		.389			
1D		.338			
11A		.154			
16C			.540		
11C			.537		
13C			.483		
8C			.479		
2A			.453		
14C			.444		
7C			.391		
15C			.377		
2C			.337		
11D			.329		
4D			.311		
6C			.310		
3C			.306		
10C			.301		
13F			.288		
15D			-.287		
1B			.270		
4F				.551	
12C				.535	
5A				.510	
15A				.470	
12A				.424	
2B				.375	
3D				.369	
3B				.333	

5B				.331	
12F				.284	
10F				.267	
3E				.258	
4B				.254	
5C				.242	
4C				.236	
5D					.453
9D					.432
7F					.411
8D					-.400
6A					.372
7D					.346
10D					.341
6D					.318
14F					.271
16D					.266
2D					-.106

Para el primer factor, Motivación, la fiabilidad viene determinada por un valor (α de Cronbach) fue de .746. La del segundo factor, Conocimiento de sí mismos, fue de .709. El tercer factor, Autocontrol, se obtuvo .703. Para el cuarto factor (Autoconcepto) fue de .673 y para el factor final, Empatía, se obtuvo .502. En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .723, .689, .703, .636 y .474 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Los valores de la primera prueba (α de Cronbach) quedan recogidos en la tabla 7.4.3.3.2.

Tabla 7.4.3.3.2. Valores α de Cronbach en cuestionario y factores para IE en Universidad

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Inteligencia Emocional	α de Cronbach	.837
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Motivación	α de Cronbach	.746
Conocimiento de sí mismos	α de Cronbach	.709
Autocontrol	α de Cronbach	.703
Autoconcepto	α de Cronbach	.676
Empatía	α de Cronbach	.502

La correlación fue significativa al nivel $p=.01$, salvo en el caso de aquellas obtenidas entre la Empatía y el resto de factores, cuyos resultados fueron significativos con un nivel de $p=.05$. Las correlaciones más bajas, entre los factores y las puntuaciones totales, se dan entre la Inteligencia Emocional y el factor Empatía (.379). Fuera de ellas, los resultados se mueven entre el máximo (.732), encontrado en el factor Motivación y el mínimo (.504) obtenido entre la Inteligencia Emocional y el Autoconcepto. Por otro lado, los mismos resultados comentados para la Inteligencia Emocional y todos los factores se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En el resto de los casos (los no comentados) el nivel de significación es de al menos $p=.01$. En este sentido, los niveles son más bajos que los reflejado para los totales (algo esperado), moviéndose entre los más altos (.406) encontrados en las correlaciones entre Conocimiento de sí mismos y Autocontrol y los más bajos (.211) encontrados entre la Motivación y el Autoconcepto.

Tabla 7.4.3.3.3. Correlaciones factores IE Universidad

	IE	Motiv.	Conoc.	Aucoctr.	Aucept.	Empa.
Inteligencia Emocional	1					
Motivación	.732	1				
Conocimiento de sí mismos	.579	.259	1			
Autocontrol	.697	.406	.266	1		
Autoconcepto	.504	.211	.245	.246	1	
Empatía	.379	.148*	.114*	.111*	.153*	1

La correlación es significativa al nivel .01.
***La correlación es significativa al nivel .05**

La fiabilidad del instrumento para la medida de las Habilidades Sociales (α de Cronbach) fue de .865, mientras que la prueba de T Cuadrado de Hotelling y la prueba de dos mitades de Spearman-Brown fueron de 442.82 y .847 respectivamente.

En el apartado relacionado con la varianza factorial (AFE), los factores obtenidos fueron 5. El primero de los cinco factores, se relaciona con la manifestación de Opiniones por parte del sujeto. Incluye 9 ítems, dentro de los que aparecen cuestiones del tipo "Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás" o "Suelo guardarme mi opinión para mí mismo". Entre todos los ítems representan el 24.631% de la varianza explicada. El segundo de los factores está conformado por 10 ítems (representan el 10.202% de la varianza explicada). Este factor se relaciona con la Asertividad. Integra

cuestiones del tipo "Cuando un familiar me molesta prefiero callarme a decírselo" o "Cuando decido que no me apetece salir con una persona, me cuesta mucho decírselo". El tercer factor, relacionado con la capacidad del sujeto para realizar Peticiones, está conformado por 5 ítems, entre los que aparecen cuestiones del tipo "Si un amigo al que le he prestado dinero parece olvidarse de devolvérmelo, se lo recuerdo" o "A veces me cuesta trabajo pedirle algo que le presté a alguien". El cuarto factor, representa el 4.861% de la varianza explicada y hace referencia a la capacidad del sujeto para manifestar Disconformidad. En esta categoría aparecen cuestiones como "Salgo de una tienda y me doy cuenta de que me dan mal el cambio. Entonces regreso y pido el cambio correcto". Está integrado por 6 ítems. Finalmente, aparece la Asertividad en restaurantes (Restaurantes, con los ítems "Si en un restaurante atienden a alguien que ha llegado después no le digo nada al camarero" y "En un restaurante no me traen la comida como la he pedido y digo que me la preparen de nuevo"). Representan el 4.456% de la varianza explicada. Queda constituida sólo por 2 ítems. Esta categoría se corresponde con el último factor. Entre todos suman una varianza explicada total del 49.526. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 7.4.3.3.4. y la matriz de factores se presenta en el cuadro 7.4.3.3.2.

Tabla 7.4.3.3.4. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario para las HHSS utilizado en Universidad

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO HHSS				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
HHSS	OPINIONES	9	24.631%	32 ítems
	ASERTIVIDAD	10	10.202%	49.526% en
	PETICIONES	5	5.378%	la varianza
	DISCONFORMIDAD	6	4.861%	total
	RESTAURANTE	2	4.456%	explicada

Cuadro 7.4.3.3.2. Matriz de factores HHSS Universidad

Matriz de factores					
	Factor				
	1	2	3	4	5
19G	.614				
10G	.611				
9G	.605				
8G	.592				

1G	.567				
29G	.520				
28G	.406				
32G	.404				
17G	.334				
22G		.655			
14G		.642			
12G		.576			
24G		.570			
30G		.537			
26G		.508			
23G		.498			
15G		.435			
31G		.381			
5G		.307			
25G			.683		
6G			.574		
18G			.570		
27G			.462		
21G			.362		
16G				.640	
13G				.640	
11G				.629	
20G				.473	
3G				.447	
2G				.343	
7G					.649
4G					.522

Para manifestación de Opiniones, la fiabilidad viene determinada por un valor de .761. La del segundo factor, Asertividad, fue de .780. El tercer factor, que hace referencia a la realización de Peticiones se obtuvo .615. Para el factor Disconformidad fue de .629 y para el factor final, Restaurante, se obtuvo .472. En la prueba de dos mitades de Spearman-Brown se obtuvieron coeficientes de .742, .706, .563, .641 y .487 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Los valores de la primera prueba (α de Cronbach) quedan recogidos en la tabla 7.4.3.3.5.

Tabla 7.4.3.3.5. Valores α de Cronbach en cuestionario y factores para las HHSS en Universidad

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Habilidades Sociales	α de Cronbach	.847
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Opiniones	α de Cronbach	.761
Asertividad	α de Cronbach	.780
Peticiones	α de Cronbach	.615
Disconformidad	α de Cronbach	.629
Restaurante	α de Cronbach	.472

En el caso del instrumento para las HHSS en la universidad, las correlaciones fueron significativas al nivel $p=.01$ y al nivel $p=.05$ (que se dan entre el factor final - Restaurante- y el resto de factores, excepto la Asertividad). Las correlaciones más bajas entre los totales y los factores se dan entre las HHSS y el factor Restaurante (.313). Por su parte, las más altas se encuentran entre los totales y el factor Asertividad (.867). Resultados similares se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. Los resultados se mueven entre el máximo (.598), encontrado entre los factores de Opiniones y Asertividad y el mínimo (.136) obtenido entre el factor Disconformidad y el relacionado con la asertividad en Restaurantes. Esta realidad se resume en la tabla 7.4.3.3.6.

Tabla 7.4.3.3.6. Correlaciones factores HHSS Universidad

	Tot.	Opni.	Aser.	Peti.	Disco.	Restaurante
HHSS	1					
Opiniones	.828	1				
Asertividad	.867	.598	1			
Peticiones	.668	.441	.501	1		
Disconformidad	.595	.380	.380	.183	1	
Restaurante	.313	.156*	.194	.168*	.136*	1

La correlación es significativa al nivel .01

*** La correlación es significativa al nivel .05**

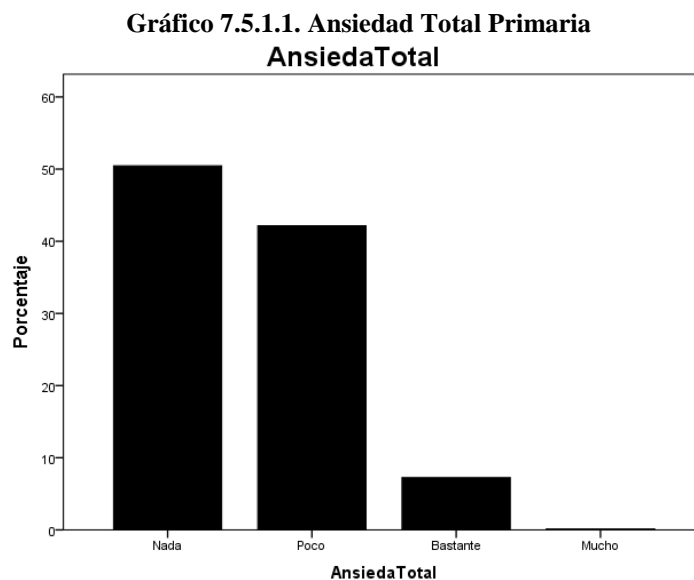
Los instrumentos elaborados para la evaluación de la IE aparecen recogidos en el anexo2.

7.5. Investigación no experimental

7.5.1. Descriptivo General Primaria

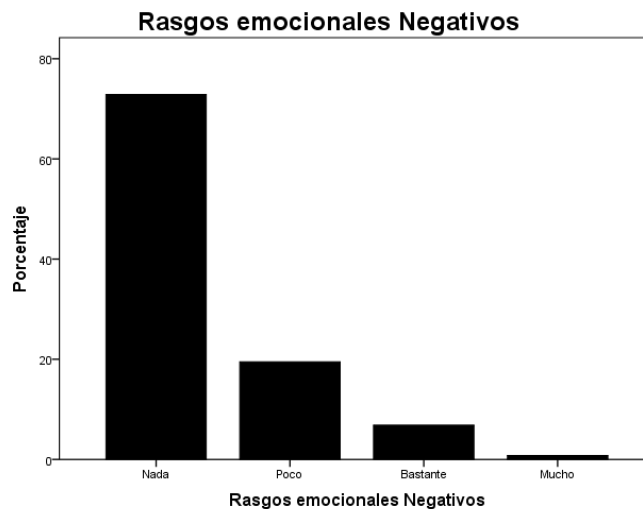
- **Ansiedad**

Los alumnos de primaria, en relación a la variable Ansiedad, demuestran puntuaciones muy bajas y bajas. Esto se entiende considerando que la opción de muy poca ansiedad representa algo más de la mitad de la muestra dentro de esta opción (50.5%). La siguiente fue la que refleja poca ansiedad, alcanzada por el 42.2% de los alumnos. Esto hace que las opciones que indican niveles más altos tengan puntuaciones mínimas, como se puede ver a través de los porcentajes de bastante ansiedad (7.2%) y, sobre todo, con los que evidencian niveles más altos, que alcanza sólo uno de los participantes (.1% de la muestra de Primaria). Esta realidad queda reflejada a través del siguiente gráfico:



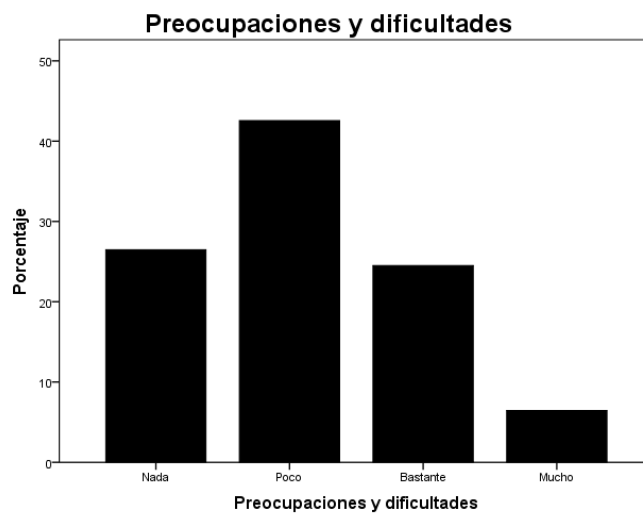
Considerando los factores que integran esta primera variable, comenzando con las Emociones negativas (AE), se observan niveles bastante bajos. Así, la opción más frecuente es la de muy poca, con un 72.9% de la muestra dentro de esta opción. Le sigue, con un porcentajes de 19.5% la alternativa “poca ansiedad”. Después vendría la que manifiesta bastante, con un 6.9% de la muestra. La opción menos alcanzada, es la que refleja niveles más altos, con un .8% de la muestra. Esto se ve complementado por el gráfico que se presenta a continuación.

Gráfico 7.5.1.2. Emociones negativas



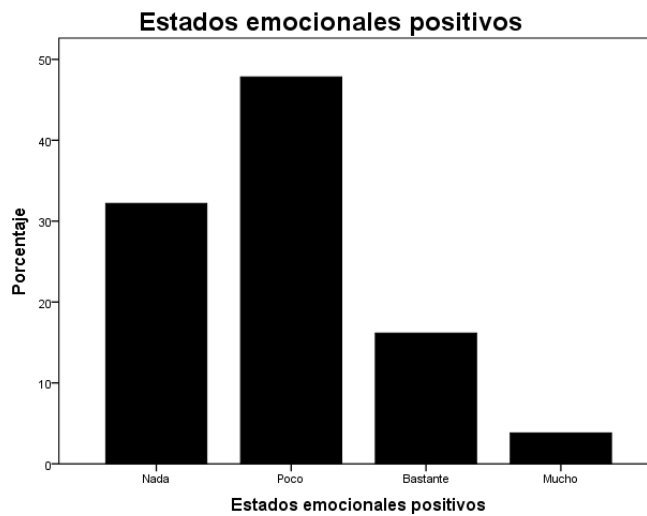
La segunda categoría, Preocupaciones y dificultades (AR), alcanza un nivel superior al anterior factor, a pesar de que se sigue moviendo en niveles bajos. Así, el nivel bajo es ahora la opción más frecuente (con un porcentaje de 42.6%). La segunda, en este caso, es la que manifiesta niveles muy bajos, con un 26.5% del total de la muestra. Las opciones que reflejan bastante ansiedad (24.5%) le sigue de cerca. Finalmente, la opción mucha ansiedad (6.5%) vuelve a ser la que alcanza porcentajes menores. Esto se muestra en el gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 7.5.1.3. Preocupaciones y dificultades Primaria



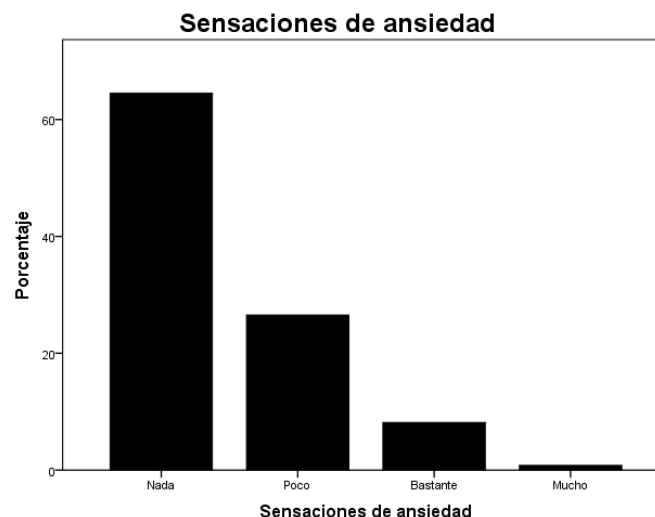
En la categoría Estados emocionales positivos (AE) se puede observar algo similar a lo comentado anteriormente: el 47.8% de la muestra alcanza la opción que refleja poca ansiedad, seguido por el grupo que refleja muy poca (32.2%). Los que manifiestan un nivel bastante alto de ansiedad ante este factor llegan al 16.2%, mientras que los que reflejan niveles altos son sólo el 3.8%. Esta realidad queda reflejada en el gráfico:

Gráfico 7.5.1.4. Estados emocionales positivos Primaria



En el caso de las Sensaciones de ansiedad (AR), vuelve a ser el nivel más alto de ansiedad en el que se alcanzan porcentajes menores (tan sólo un .8%). La más frecuente vuelve a ser la que refleja niveles muy bajos (64.5%), seguida por los alumnos que reflejaron poca ansiedad, con un 26.5% de la muestra. Finalmente, aparece un 8.1% de la muestra reflejando bastante ansiedad, lo que indica que los porcentajes de la muestra, con respecto a este factor, van descendiendo progresivamente a medida que se aumentan los niveles de ansiedad, con puntuaciones bajas y muy bajas. Se puede ver en el siguiente gráfico:

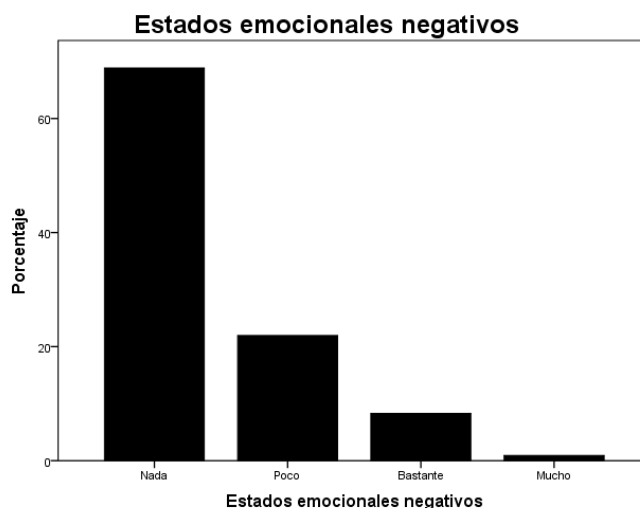
Gráfico 7.5.1.5. Sensaciones de ansiedad Primaria



En el factor Estados emocionales negativos (AE) se vuelven a encontrar resultados muy bajos, tal y como vuelven a mostrar los porcentajes. En este caso, los porcentajes más elevados vuelven a aparecer en los niveles muy bajos de ansiedad (68.9%). Después de estos, se puede contemplar como la opción que refleja poca ansiedad en este

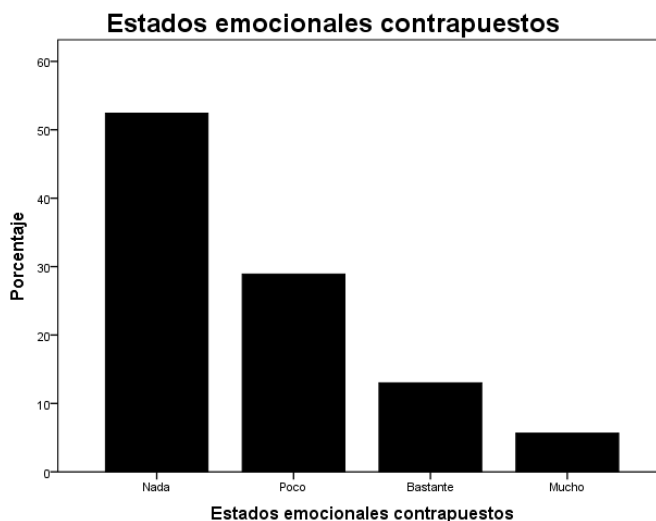
factor, es la que tiene los segundos porcentajes más altos, con un 21.9% del total de la muestra. La siguiente opción, por porcentaje es la de bastante ansiedad, alcanzada por el 8.3% de la muestra. Finalmente, aparecerían los que manifiestan mucha ansiedad, con tan sólo un .9% de la muestra total de Primaria. Se puede volver a contemplar como los porcentajes descienden a medida que nos aproximamos a los niveles superiores de ansiedad en este factor. Esta realidad se observa en el gráfico número 7.5.1.6.

Gráfico 7.5.1.6. Estados emocionales negativos Primaria



En el caso del último factor, Estados emocionales contrapuestos (AE), vuelve a observarse una realidad similar a la comentada para la categoría anterior: Los porcentajes aumentan a medida que se desciende en los niveles de ansiedad. De nuevo, es el nivel muy bajo el que alcanza porcentajes superiores, con más de la mitad de la muestra (52.4%). La segunda más frecuente vuelve a ser la que refleja niveles bajos (28.9%), seguida por los alumnos que reflejaron bastante ansiedad, con un 13% de la muestra. Finalmente, aparece un 5.7% de la muestra reflejando mucha ansiedad.

Gráfico 7.5.1.7. Estados emocionales contrapuestos Primaria



Para “concentrar” el análisis de la intensidad de la ansiedad, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los factores que integran la variable, se alcanzan los niveles más altos. Así, se puede ver cómo los niveles más altos se dan en Preocupaciones y dificultades (con 2.10). El siguiente, es el relacionado con los Estados emocionales positivos (1.91), seguido por los Estados emocionales contrapuestos (1.71). Posteriormente aparecen las categorías Sensaciones de ansiedad (1.45), Estados emocionales negativos (1.41) y Emociones negativas, con la media más baja (1.35).

Tabla 7.5.1.1. Media de la Ansiedad total y factores Primaria

	Ansiedad Total	Emocion. Negativas	Preocupa. dificultades	Estados Positivos	Sensaciones Ansiedad	Estados Negativos	Estados Contrap.
Nº	759	759	759	759	759	759	759
Media	1.5705	1.3557	2.1094	1.91159	1.4520	1.4126	1.7188
D. T.	.63118	.64357	.87015	.79357	.67716	.68098	.89577

Para finalizar el análisis de la variable Ansiedad, precisando los estímulos (ítems) más frecuentes que provocan los niveles más altos en este estado emocional, se seleccionaron las 10 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 ansiedad y el factor al que pertenecen (para lo que se usan colores). De esta manera, se puede observar (en el cuadro que se presenta a continuación, en el que aparecen los ítems, 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 ansiedad genera es el de Preocupaciones y dificultades (de color verde en el cuadro), siendo la categoría que alcanza la media más alta. De los 10 ítems que generan niveles más altos de ansiedad 4 de los 5 primeros pertenecen a esta categoría. En segundo lugar, aparecen los ítems pertenecientes a los Estados emocionales positivos (en este caso puntuaciones bajas en los mismos indican elevados niveles de ansiedad), con 5 de los 10 ítems (siendo la categoría que incorpora mayor número de ítems). Finalmente aparece la categoría Estados emocionales contrapuestos, con 1 ítem entre los 10 con las medias más altas (del mismo modo que en la categoría anterior los niveles altos puntúan de forma negativa en lo referente a la ansiedad). En general, el factor con los niveles más altos es el de Preocupaciones y dificultades. Por otro lado, la distribución es muy similar si se consideran los elementos relacionados con la Ansiedad Estado (6 ítems) y la Ansiedad Rasgo (otros 4).

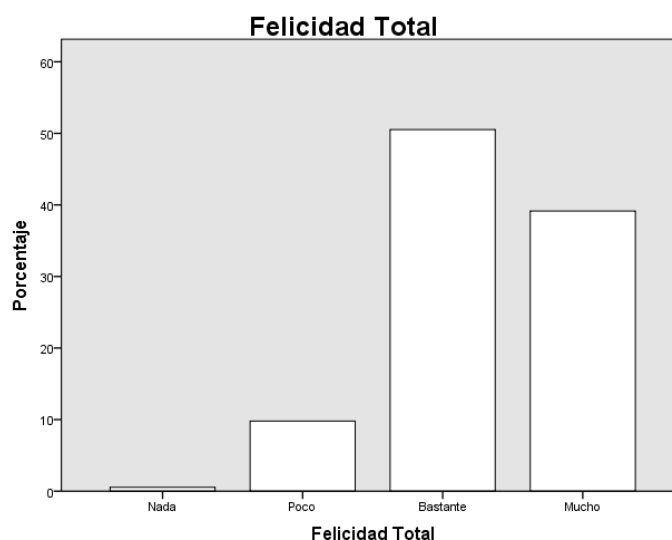
Cuadro 7.5.1.1. 10 ítems con las medias más elevadas Primaria

Ítem	Ansiedad	Media
AR9	Me preocupan las cosas del colegio	1.56
AE4	Me encuentro descansado	1.54
AR13	Me preocupo por cosas que puedan ocurrir	1.45
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.43
AR1	Me preocupa cometer errores	1.39
AE13	Me siento agradable	1.19
AE6	Estoy relajado	1.18
AE1	Me siento calmado	1.17
AE16	Me siento animoso	1.15
AE8	Me encuentro satisfecho	1.11

- **Felicidad**

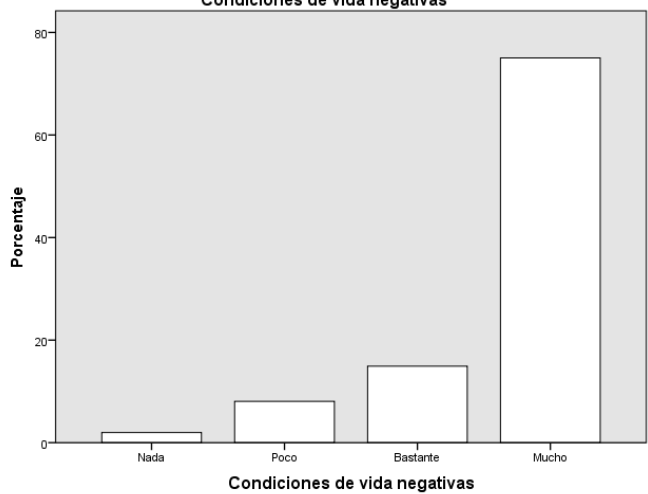
El comportamiento de la muestra de alumnos de primaria, en relación a la variable Felicidad, es totalmente contrario a lo comentado para la Ansiedad. Se puede observar que se mueve en puntuaciones altas y muy altas. Esto se entiende considerando que la opción de muy poca felicidad, con sólo el .5% dentro de esta opción (con sólo 4 individuos en esta opción), es la que alcanza porcentajes más bajos. La siguiente fue la que refleja poca felicidad, alcanzada por el 9.8% de los alumnos que contestaron. Esto hace que las opciones que indican niveles más bajos sean las que aglomeran porcentajes menos altos. Esto último se puede ver a través de los porcentajes de bastante felicidad (50.5% la opción más frecuente) y con los que evidencian niveles más altos (39.2% de la muestra de Primaria). Esta realidad queda reflejada a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.1.8. Felicidad Total Primaria



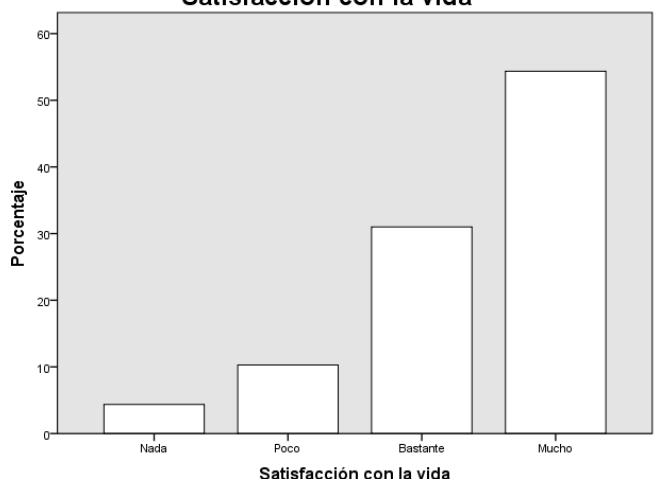
La primera categoría, Condiciones de vida negativas, se mueve también en niveles altos y, sobre todo, muy altos. El nivel alto es la opción más frecuente (con un porcentaje de 75%). La segunda, en este caso, es la que manifiesta niveles bastante altos, con un 14.9% del total de la muestra. Las opciones que reflejan muy poca felicidad (2%) y poca (8.1%) son las opciones en las que se evidencian porcentajes más bajos. De esta manera, se puede observar un aumento en los porcentajes, a medida que se asciende en los niveles de felicidad.

Gráfico 7.5.1.9. Condiciones de vida negativas Primaria



Considerando la Satisfacción con la vida. En este caso, se observan niveles bastante altos. Así, la opción menos frecuente es la de muy poca felicidad para este factor, con un 4.4% de la muestra dentro de ésta. Le sigue, con un porcentajes de 10.3% la alternativa “poca felicidad”. Después vendría la que manifiesta bastante, con un 31% de la muestra. La opción más alcanzada, es la que refleja niveles muy altos, con un 53.9% de la muestra. Se vuelve a observar un descenso progresivo a medida que se baja en los niveles de felicidad.

Gráfico 7.5.1.10. Satisfacción con la vida Primaria



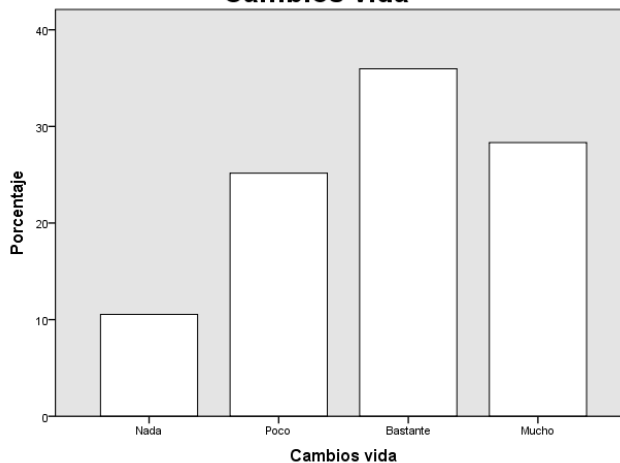
En el caso de las Condiciones de vida positivas, se puede observar una realidad similar a la comentada en casos anteriores. El nivel alto (mucho felicidad) es el que alcanza porcentajes más elevados (42%). La segunda más frecuente, en este caso, es la que refleja niveles medios (el 36.5% manifiesta bastante felicidad en esta categoría), seguida por los alumnos que reflejaron poca felicidad, con un 15.5% de la muestra. Finalmente, aparece un 4% de la muestra reflejando muy poca felicidad. Podemos verlo en el siguiente gráfico (7.5.1.11.):

Gráfico 7.5.1.11. Condiciones de vida positivas Primaria

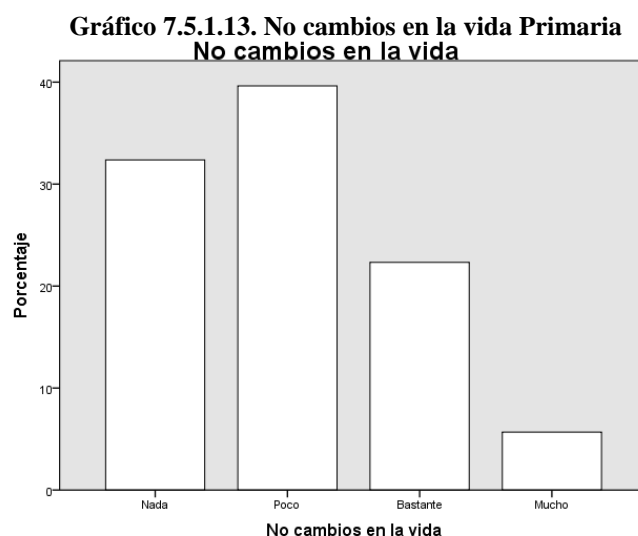


En la categoría Cambios en la vida se puede observar un descenso con respecto a factores anteriores. En esta ocasión, la opción que refleja un nivel medio (cambiaría pocas cosas de su vida), se corresponde con el 36% de la muestra (bastante felicidad), seguido por el grupo que refleja mucha (28.3% se pueden agrupar en la categoría que no cambiaría nada en su vida). Los que cambiarían bastantes cosas llegan al 25.2%. En esta ocasión, sólo el 10.5% se inscribe en la opción muy poca felicidad (cambiarían muchas cosas en su vida).

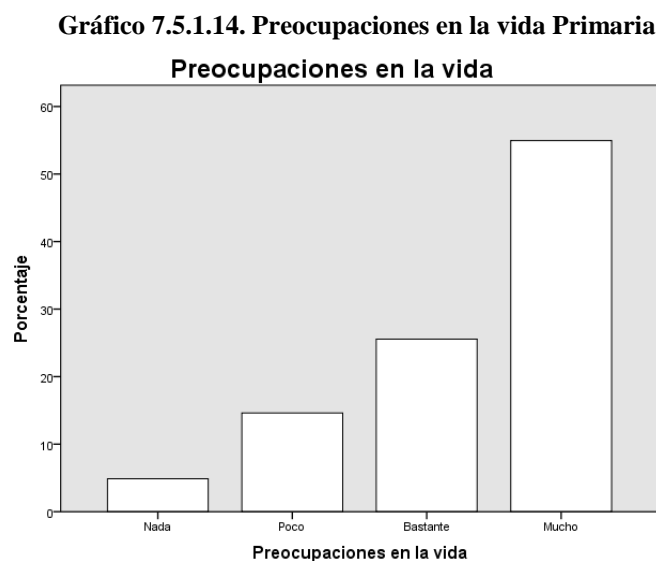
Gráfico 7.5.1.12. Cambios en la vida Primaria



En el factor relacionado con la No necesidad de producir cambios en la vida, se alcanzan los porcentajes más elevados en los niveles bajos de felicidad (39.6%). De la misma manera, se puede contemplar como la opción que refleja los niveles más altos de felicidad (no cambiaría nada de mi vida) es la que tiene porcentajes inferiores con un 5.7% del total de la muestra. La siguiente opción, con porcentajes más bajos, es la de bastante felicidad (cambiaría pocas cosas), alcanzada por el 22.3% de la muestra. Finalmente, aparecerían los que manifiestan muy poca felicidad, con el 32.4% de la muestra total de Primaria. Esta realidad se observa en el gráfico número 7.5.1.13.



En el caso del factor relacionado con las Preocupaciones en la vida, vuelven a aparecer niveles muy altos. En esta ocasión es el nivel muy bajo el que alcanza porcentajes inferiores (4.9% de la muestra). La segunda menos frecuente es la que refleja niveles bajos de felicidad (14.6%), seguida por los alumnos que reflejaron bastante felicidad, con un 25.6% de la muestra. Finalmente, más de la mitad de la muestra (54.9%) manifestó mucha felicidad.



Para “concentrar” el análisis de la intensidad de la felicidad, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los factores que integran la variable, se alcanzan los niveles más altos. Así, se puede ver cómo los niveles más altos se dan en Condiciones de vida negativas (con 3.63). El siguiente, es la Satisfacción con la vida (3.35), seguido muy de cerca por las Preocupaciones en la vida (3.3). Posteriormente aparece la categoría Condiciones de vida positivas (3.16), seguida por los Cambios en la vida (2.29). Se alcanzan los niveles más bajos (a pesar de seguir siendo bastante altos) en el factor relacionado con la No necesidad de provocar cambios en su vida (2.01).

Tabla 7.5.1.2. Media de la Felicidad y sus factores Primaria

	Felicidad Total	Condiciones Negativas	Satisfacción vida	Condiciones Positivas	Cambios vida	No cambios vida	Preocup. vida
Nº	759	759	759	759	759	759	759
Media	3.2831	3.6301	3.3536	3.1660	2.2991	2.0132	3.3057
D. T.	.65652	.71680	.83456	.85266	.70347	.88032	.89346

Para finalizar el análisis de la variable Felicidad, precisando los estímulos (ítems) que provocan los niveles más altos en este estado emocional, se seleccionaron las 10 medias más altas entre los ítems que conforman el cuestionario. De esta manera, claramente, se puede observar que el factor que mayores niveles de felicidad genera es el de Condiciones de vida negativas (su contestación, en niveles bajos se traduce en puntuaciones altas de felicidad, puesto que sus ítems se puntúan de forma "negativa"), de color azul en el cuadro. Los 10 ítems con puntuaciones con la media más alta pertenecen a esta categoría, lo que demuestra que se trata del factor más importante en este sentido.

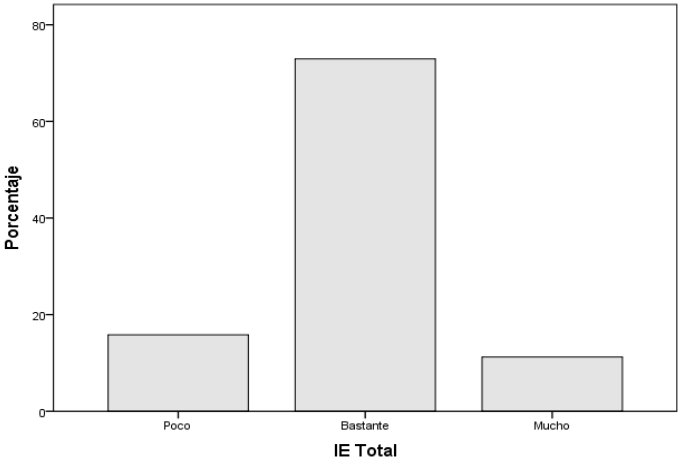
Cuadro 7.5.1.2. 10 ítems con la media más elevada de Felicidad Primaria

Ítem	Felicidad	Media
F20	Mi vida es muy triste	2.62
F39	Ir al colegio me pone triste	2.59
F32	Me siento triste con mi vida	2.58
F28	Me siento solo	2.56
F19	Me siento triste	2.55
F14	La vida me ha ido mal	2.55
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.54
F2	Siento que mi vida está vacía	2.52
F11	Siento que no sirvo para nada	2.48

- Inteligencia emocional**

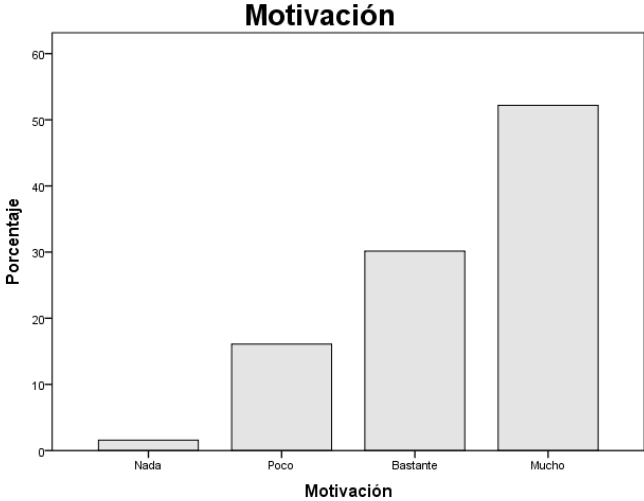
Con respecto al nivel mostrado por la muestra total de alumnos de Primaria, en la variable Inteligencia Emocional, resulta destacable que ninguno de los participantes (0%) reflejó niveles muy bajos en esta variable. La opción mayoritaria es la que refleja bastante nivel de IE, alcanzada por el 72.9% de la muestra. El resto se distribuye de forma parecida entre la opción mucha IE (con 11.2%) y la que refleja poca (15.8%).

Gráfico 7.5.1.15. IE Total Primaria



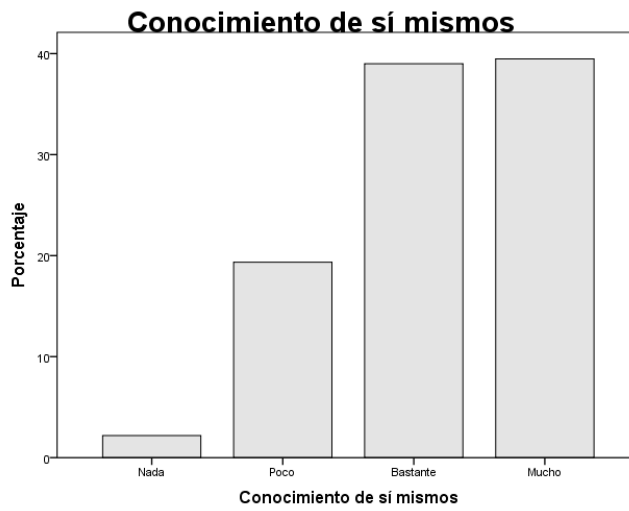
Proseguimos con el primero de los factores que integran esta variable, la Motivación. En este sentido se puede contemplar que la opción más alcanzada es la que refleja niveles altos en esta categoría, con un 52.2%. A esta opción le seguiría la que refleja bastante motivación, con un 30.2%. Posteriormente, el 16.1% refleja poca motivación. Para finalizar, la opción menos repetida es la de muy poca motivación, apareciendo porcentajes del 1.6% de la muestra total.

Gráfico 7.5.1.16. Motivación Primaria



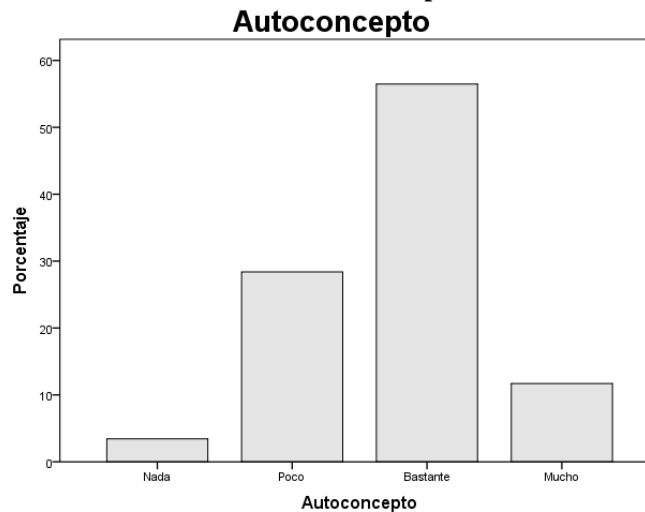
Para el factor Conocimiento de sí mismos, se vuelven a observar resultados similares. La opción menos frecuente, con un porcentaje bajo (2.2%) es la que indica niveles muy bajos en este factor, seguido por la opción que indica poco conocimiento de sí mismos, con un 19.3% de la muestra. Las alternativas bastante (con un porcentaje de 39%) y, sobre todo, mucho (con el 39.5% de la muestra) son, en este orden, la tercera y la cuarta por porcentajes menores.

Gráfico 7.5.1.17. Conocimiento de sí mismos Primaria



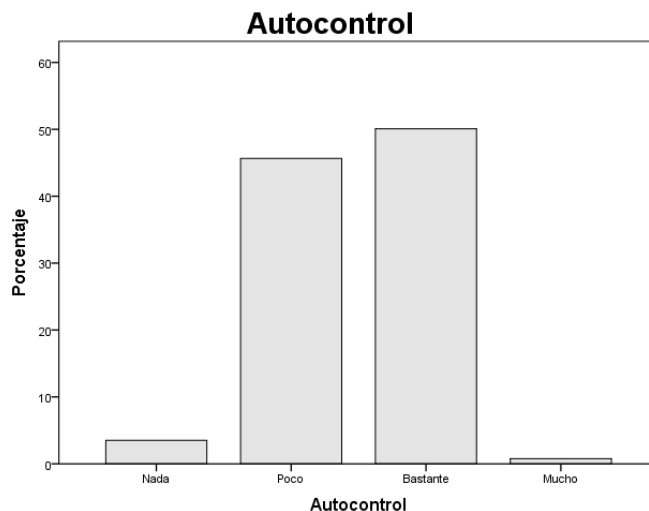
En el caso de la siguiente categoría, el Autoconcepto, se vuelven a identificar niveles bastante altos, siendo la opción donde se registran los niveles medios (bastante) la que alcanza el porcentaje más alto (56.5%), seguido de la que se relaciona con un nivel bajo (28.4%). Después de esta, por porcentaje mayor, viene la que refleja un nivel alto, con el 11.7% de la muestra de alumnos de Primaria, mientras que sólo el 3.4% de la misma alcanzó la alternativa más baja en los niveles de autoconcepto. Esta situación se observa en el gráfico 7.5.1.18.

Gráfico 7.5.1.18. Autoconcepto Primaria



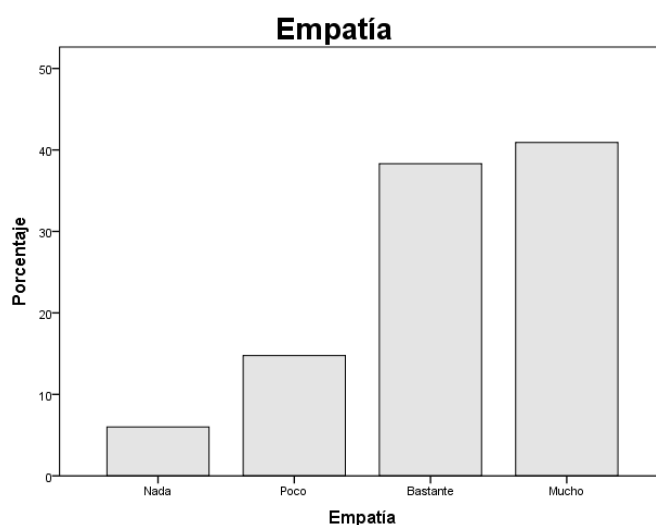
En el caso del Autocontrol, como expresión de emociones en su justa medida, se observa una realidad similar a la anteriormente comentada. La opción más alcanzada vuelve a ser la de bastante, con el 42.9% de la muestra. La segunda es la de poco con el 45.6% de la misma. Posteriormente, aparecen la alternativa de muy poco (con 3.5%) y mucho (con .8%). El gráfico refleja lo comentado en este caso.

Gráfico 7.5.1.19. Autocontrol Primaria



Para el factor final, Empatía, tal y como se puede observar en el gráfico que aparece a continuación, la opción “mucho” es la más frecuente, alcanzando un 40.9% del total de la muestra. Posteriormente, aparecería la opción bastante empatía, con un porcentaje del 38.3%. A esta le sigue la de poca, que supone el 14.8%. Finalmente, sólo el 6% refleja la opción más baja en este factor (muy poca empatía). Se observa, por tanto, un incremento de los porcentajes a medida que se asciende en las puntuaciones de empatía.

Gráfico 7.5.1.20. Empatía Primaria



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

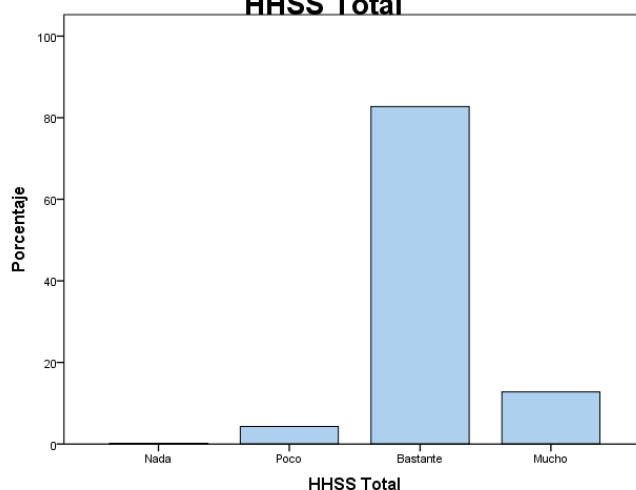
ver cómo el primero, por éxito es la Empatía (con 3.32), seguido del Autocontrol (3.01) y el Autoconcepto (2.91). Las categorías en las que se alcanzan los niveles más bajos son en Conocimiento de sí mismos (2.70) y en Motivación (con una media de 2.61), factor en el que se alcanzan los resultados más bajos.

Tabla 7.5.1.3. Media IE y factores IE Primaria

	IE Total	Motivación	Conocimiento de sí mismos	Autoconcepto	Autocontrol	Empatía
Nº	655	655	655	655	655	655
Media	2.9541	3.3297	3.1576	2.7644	3.1415	3.1494
D. T.	.51855	.79851	.80728	.69533	.88209	.88325

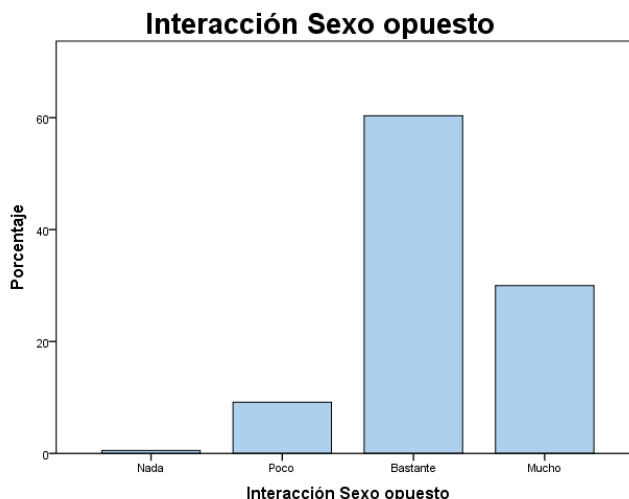
Dentro de la variable Inteligencia Emocional desde el punto de vista teórico, pero independiente en el cuestionario, aparecen las Habilidades Sociales. Con respecto a los niveles totales, sólo el .2% de los encuestados alcanzó la opción “muy pocas HHSS”. La opción bastante vuelve a ser la más frecuente también en HHSS, con un 82.7%, seguida por la que refleja muchas (12.8%). La segunda opción con menos porcentaje es la que se relaciona con niveles poco altos (que en esta ocasión es pocas HHSS con el 4.3% de la muestra). Las habilidades sociales reflejan niveles bastante altos como muestra el gráfico que aparece a continuación:

Gráfico 7.5.1.21. HHSS Primaria
HHSS Total



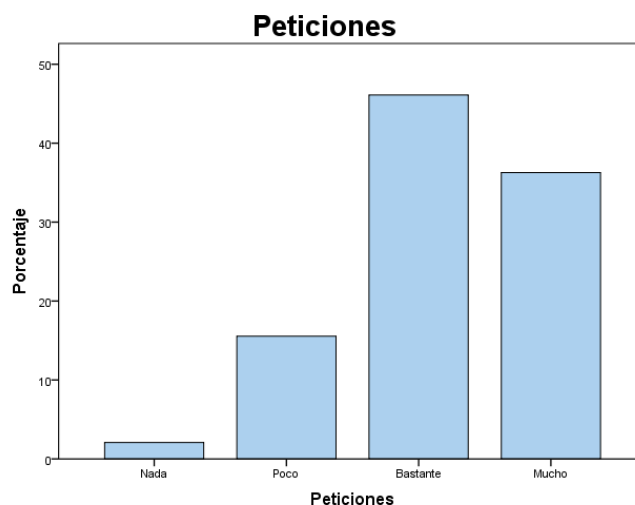
Con respecto a los resultados en el ámbito de la interacción con personas del Sexo opuesto, el porcentaje mayor (60.3%) corresponde con la opción de bastante nivel en cuanto a la interacción con personas del sexo opuesto, seguido de la que refleja un nivel muy alto (con un 30%). La tercera opción por porcentaje es la de poco con el 9.1% de la muestra que contestó los cuestionarios. La opción con porcentajes menores es la que refleja los niveles más bajos (con tan sólo el .5%). Esto queda resumido a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.1.22. Interacción con personas del Sexo opuesto Primaria



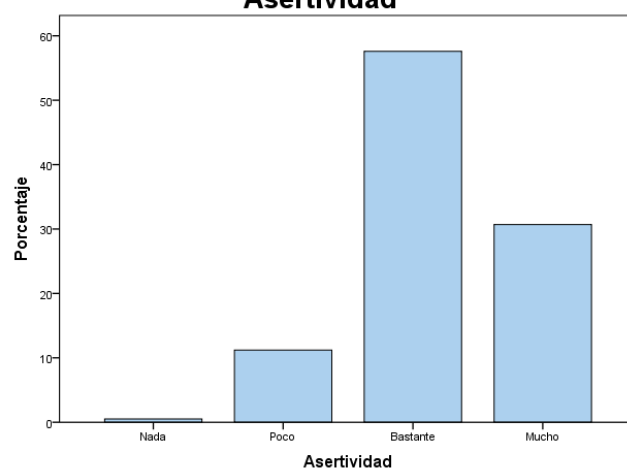
Para la realización de Peticiones, se vuelven a registrar porcentajes más elevados para los niveles bastante altos (46.1%). Los siguientes porcentajes más altos se dan en aquellos que evidencian un nivel alto (36.3%). Lo contrario ocurre en las opciones más bajas, desde las que se relacionan con poco nivel (15.5% refleja la opción poco) hasta las más bajas (2.1%) que terminan por completar el porcentaje total. Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.1.23. Peticiones Primaria



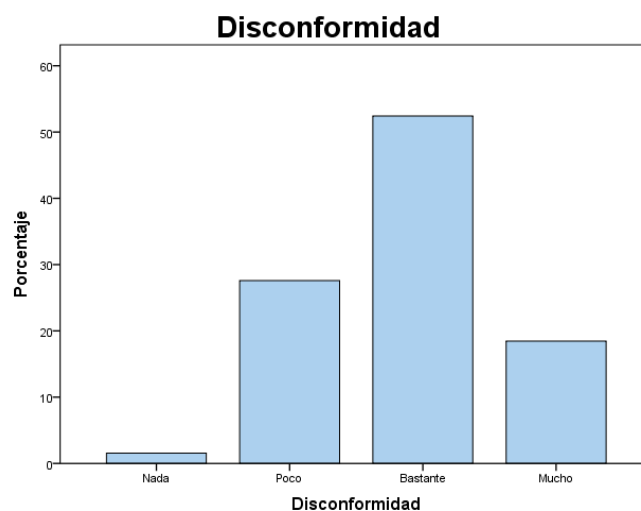
Posteriormente, aparecen los resultados en cuanto a la Asertividad, donde se alcanzan niveles altos. La opción con porcentajes más altos vuelve a ser bastante (57.6%), la siguiente, es la que reflejan niveles altos (con un 30.7%), seguido por los porcentajes de los que reflejan poca asertividad (con el 11.2%). Esto provoca que las opciones con niveles más bajos queden con porcentajes muy reducidos (con .5% para la opción “muy poco”), tal y como se desprende del gráfico que aparece a continuación:

Gráfico 7.5.1.24. Asertividad Primaria
Asertividad



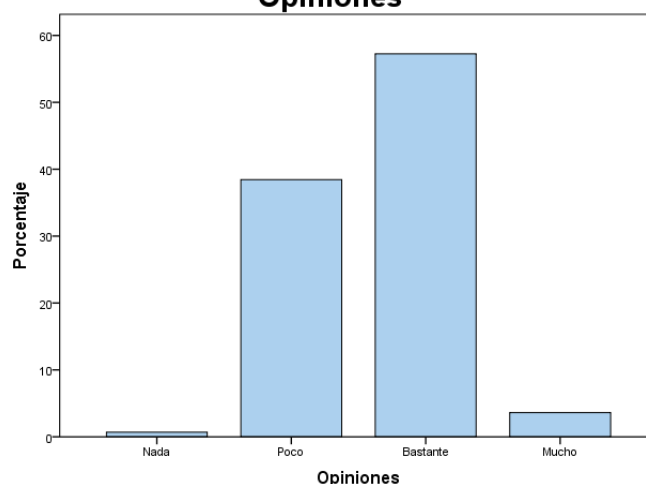
Se continúa con la Disconformidad, en la que se registran niveles bastante altos. La opción bastante (con 52.4%) vuelve a ser la que refleja los porcentajes más elevados. A continuación aparecen aquellos que alcanzaron un nivel bajo en cuanto a la manifestación de disconformidad (27.6% alcanzaron esta opción). Se observa que la mayoría de la muestra se encuentra en las posiciones intermedias. Por su parte la opción muy poca engloba al 1.6% de la muestra, mientras que la de mucha alcanza el 18.4%. Esto se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.1.25. Disconformidad Primaria



Se concluye con el subfactor Opiniones. En el ámbito de la manifestación de opiniones, el porcentaje mayor (57.2%), algo superior a la mitad de la muestra, se corresponde con la opción de bastante, seguido de la que refleja el nivel bajo (38.4%). La tercera opción por porcentaje es la de mucho con un 3.6%, mientras que la menos frecuente es también la que manifiesta niveles menores con el .7%. Esta realidad se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.1.26. Opiniones Primaria



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 Interacción con personas del Sexo opuesto (con una media de 3.19), seguida, muy de cerca, por la Asertividad (3.18), la realización de Peticiones (3.16), la Disconformidad (2.87) y la expresión de Opiniones (2.63) en la que aparecen los resultados más bajos. Aun así se observan niveles muy parecidos entre las diferentes categorías.

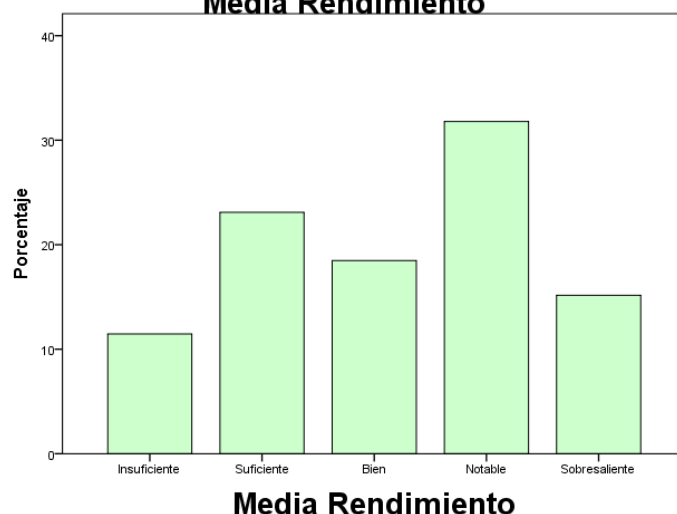
Tabla 7.5.1.4. Media de las HHSS y los subfactores Primaria

	HHSS Total	Sexo opuesto	Peticiones	Asertividad	Disconformidad	Opiniones
Nº	580	580	580	580	580	580
Media	3.0812	3.1983	3.1658	3.1845	2.8776	2.6379
D. T.	.41425	.61106	.75798	.63743	.72196	.56368

- **Rendimiento**

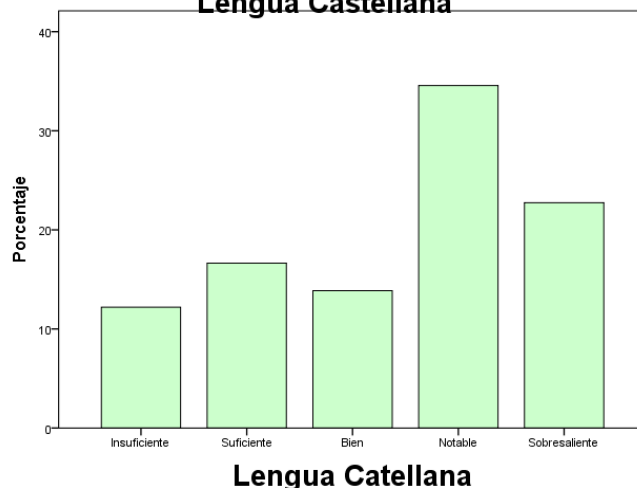
Para concluir este apartado de análisis descriptivo general se hace referencia al Rendimiento, establecido por las calificaciones recibidas por el alumnado. Primero se describe el análisis del Rendimiento General, expresado por la nota media (6.49 de media). En este caso, el resultado más habitual (31.8%) es el notable (entre 6.6 y menos de 8.5). La siguiente calificación, por porcentaje, es el “suficiente” (23.1%). A continuación aparecen las calificaciones de "bien" (con un 18.5%) y sobresaliente (15.2%). La calificación con porcentajes más bajos (11.5%) es el suspenso (entre 1 y 4.5). Todo ello se resume en el gráfico que se presenta:

Gráfico 7.5.1.27. Media Rendimiento Primaria
Media Rendimiento



Para el análisis de las materias concretas, se comienza por la Lengua Castellana, donde se puede comprobar cómo en la calificación suspenso, aparecen los porcentajes más bajos, con el 12.2% de la muestra. La segunda opción menos frecuente es el bien (entre 5.6 y 6.5) con el 13.9% de la muestra de Primaria, seguido del 16.6% para los suficientes (de 4.6 hasta 5.5) y del porcentaje 22.7% para la calificación más alta (sobresaliente). La calificación más frecuente, por porcentaje, es el notable (34.6%). Tal y como se puede observar en el gráfico que se presenta, se trata de una materia con un rendimiento medio-alto.

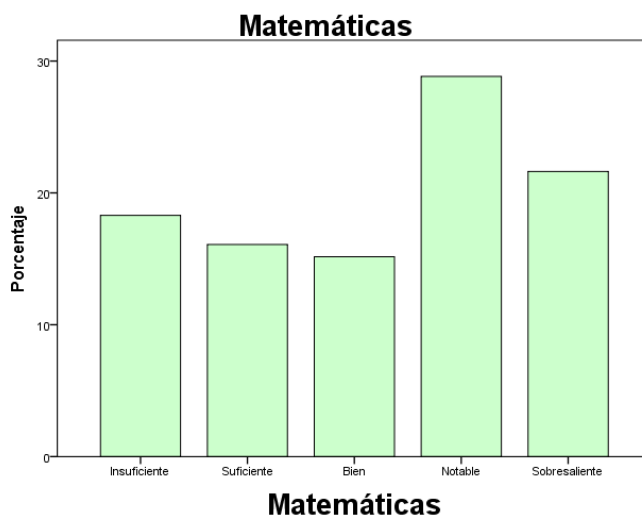
Gráfico 7.5.1.28. Lengua Castellana Primaria
Lengua Castellana



En el caso de la materia de Matemáticas, se puede comprobar que el porcentaje de alumnos que alcanzan el notable es el más elevado (28.8%), seguido, del sobresaliente (21.6%). Posteriormente, aparece, por porcentajes más elevados, la calificación insuficiente (suspensos con un porcentaje de 18.3%), seguido del suficiente (16.1%). La

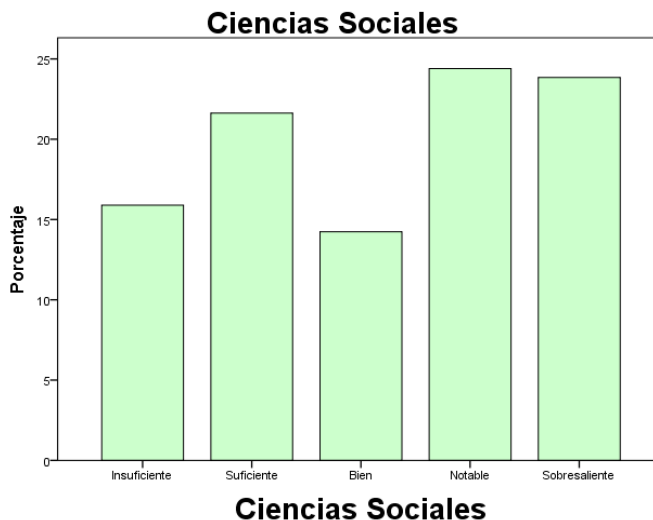
calificación bien presenta los porcentajes más bajos (15.2%), siendo la calificación menos alcanzada. Todo ello se puede observar en el gráfico:

Gráfico 7.5.1.29. Matemáticas Primaria



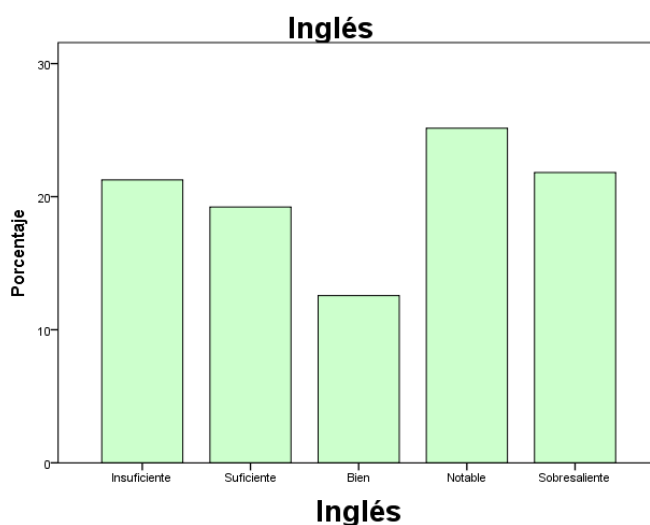
En la materia Sociales, la opción más frecuente vuelve a ser el notable (24.4%), seguida, de cerca por el porcentaje de alumnos que alcanzan la calificación más alta (23.8% de la muestra de Primaria obtuvo sobresaliente en CCSS). La tercera más frecuente es el suficiente (21.6%) seguido por el insuficiente (15.9%). En esta ocasión la calificación menos frecuente es el bien 14.2%, tal y como se observa en el gráfico:

Gráfico 7.5.1.30. Sociales Primaria



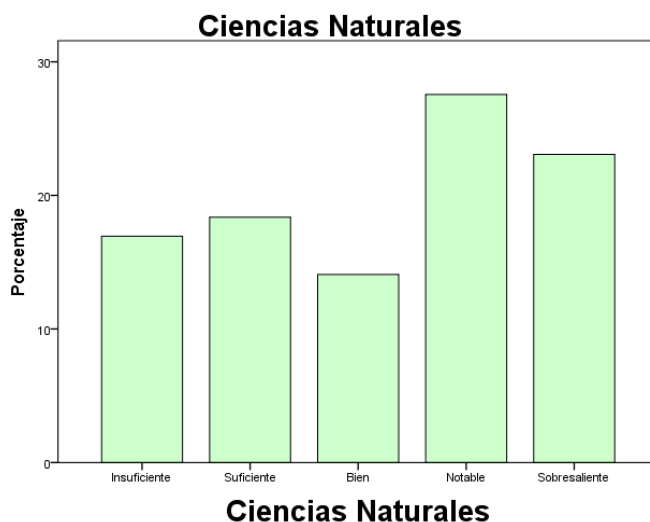
En el caso del Inglés los resultados parecen algo más bajos. A pesar de ello, el porcentaje más alto se vuelve a alcanzar en la calificación “notable” con un 25.1%. El segundo resultado más alcanzado por la muestra de Primaria (21.8%) es el sobresaliente, seguido, muy de cerca, del insuficiente (21.3%) y el suficiente (19.2%). La nota menos frecuente, con un porcentaje de 12.6% es el bien, tal y como se puede ver en el gráfico que aparecen a continuación:

Gráfico 7.5.1.31. Inglés Primaria



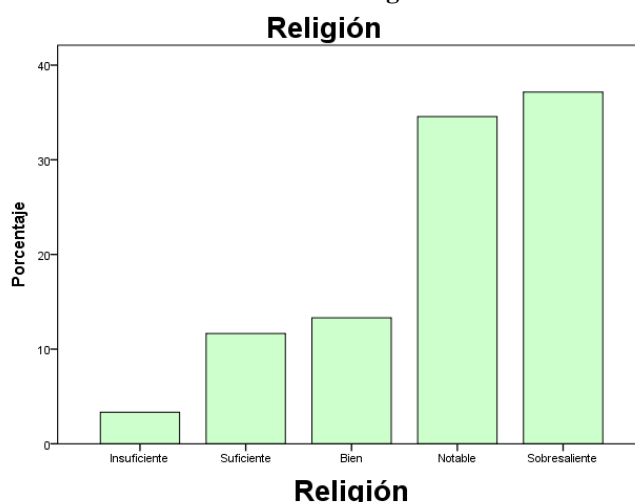
La siguiente materia a comentar son las Ciencias Naturales. Aquí, ocurre algo parecido a lo comentado en la anterior, donde el notable es la calificación más frecuente (27.6%). La segunda más frecuente es el sobresaliente con un porcentaje de 23.1%. A continuación vendría el suficiente (18.4%), seguido por el insuficiente (16.9%). La calificación menos frecuente es el bien (14.1%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.1.32. Naturales Primaria



Para concluir, se comenta el rendimiento en Religión. En este caso, tenemos los niveles más altos de sobresalientes, siendo la calificación más alcanzada (37.2%) seguida del notable (con 34.6%). Posteriormente aparecería la calificación “bien” con porcentajes de 13.3%, seguida de los aprobados (11.6%). La calificación menos frecuente es el suspenso (3.3%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.1.33. Religión Primaria



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 (7.46). La siguiente a bastante distancia (casi un punto) es Lengua Castellana (6.73) y a continuación las Matemáticas (6.41). Después aparecerían, en este orden ciencias Sociales (6.34) y Naturales (6.32). La materia en la que se registran puntuaciones más bajas es en lengua extranjera (Inglés), con una media de (6.27). Por su parte, la calificación de notable se alcanza en la materia de Religión y Lengua Castellana (ambas entre 6.73 y 7.46). El resto de materias alcanza la calificación "bien" (ya que se considera a partir de resultados superiores al 5.6 hasta el 6.6). Esto se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 7.5.1.5. Media Rendimiento y materias Primaria

	Rendimiento Total	Lengua	Matemáticas	Sociales	Inglés	Naturales	Religión
Nº	641	641	641	641	641	641	641
Media	6.4990	6.730	6.412	6.346	6.273	6.3295	7.465
D. T.	1.83535	1.9639	2.1070	2.1984	2.0951	2.20887	1.8301

7.5.2. Descriptivos Específicos Primaria

7.5.2.1. Centro

- **Ansiedad**

Si se tiene en cuenta la percepción de la muestra de alumnos de Primaria, con respecto a la variable Ansiedad (Total), se observan diferencias entre los diferentes centros. Estas demuestran niveles más altos en el centro Plateado (alcanzando una media de 37.04), que destaca por el menor porcentaje en la opción de muy poca

ansiedad (31.3%). El siguiente por nivel de ansiedad es el Azul (con una media de 34.49), que es el primero en los niveles de ansiedad medio-altos (9.9% en bastante). El tercero es el Verde (con una media de 34.48), seguido por el centro Dorado (33.84) y el Rojo (33.72). Con puntuaciones más bajas aparecen el Morado (32.58) y, sobre todo, el Rosa (28.64), donde aparecen los mayores porcentajes en muy poca ansiedad (61.8% de la muestra de este centro).

Siguiendo con el factor Estados emocionales positivos (AE), se pueden contemplar diferencias entre los diferentes centros. Los niveles más altos de este factor aparecen en el Plateado (11.19 de media), que destaca por presentar los mayores porcentajes en la opción de mucha ansiedad (7.5%), seguido muy de cerca, por el Verde (10.18), con los terceros porcentajes más bajos en muy poca (27.4%). Después de éste vendría el Azul (alcanzando una media de 9.86), que destaca por el segundo mayor porcentaje en la opción de mucha ansiedad (6.6%), pero el tercero más alto en muy poca (30.8%). El cuarto sería el Dorado (9.43), seguido por el Morado (9.12) y el Rojo (8.37). Con las puntuaciones más bajas vuelve a aparecer el Rosa (8.13) que presenta el porcentaje más alto en muy poca (44.1%).

En la categoría Sensaciones de Ansiedad (AR). El centro Plateado (con una media de 3.74) vuelve a ser en el que se dan los niveles más altos, ya que destacan por tener los porcentajes más altos en cuanto a bastante ansiedad (11.9% de los encuestados pertenecientes a este centro) y el más bajo en muy poca (52.2%), seguido muy de cerca por el Verde (3.58) y el Dorado (3.30). El siguiente, por nivel de ansiedad es el centro Azul (3.1), el Morado (2.82) y a continuación el Rojo (2.73). Le sigue el centro Rosa (2.45 de media) en el que destacan los mayores porcentajes en muy poca ansiedad para este factor (73.5%).

Con respecto a los Estados emocionales negativos (AE), en función del centro, vuelve a ser el Plateado el que presenta niveles más altos (media de 3.49) ya que destaca en porcentajes en la opción de bastante ansiedad (13.4%) y los menores en la opción muy poca (55.2%), seguido por el Verde (con una media de 3.33) donde aparecen los porcentajes más altos en mucha ansiedad (3.2%). El tercer lugar lo ocupa el Dorado (2.84), seguido muy de cerca por los centros Verde (2.8) y Azul (2.57). Los que menos nivel de ansiedad vuelven a presentar son los alumnos del centro Morado (2.47) y, sobre todo, el Rosa (1.94) con los mayores porcentajes en muy poca (81.4%).

En la categoría Estados emocionales contrapuestos (AE), es el centro Azul (con una media de 3.26) en el que se dan los niveles más altos, ya que destacan por tener los

porcentajes más altos en cuanto a mucha ansiedad (12.1% de los encuestados) y el más bajo en muy poca (41.8%), seguido muy de cerca por el Rojo (2.83), el Dorado (2.72) y el Verde (2.67). El siguiente, por nivel de ansiedad es el centro Plateado (2.58) y a continuación el Morado (2.51). El que presenta niveles menores es, de nuevo, el Rosa (2.06 de media) en el que destacan los mayores porcentajes en muy poca (65.7%).

- **Felicidad**

Para la Felicidad Total, considerando la variable Centro, el colegio Rosa, con los mayores porcentajes en mucha (46.5%) y la media más elevada (86.97) es el que alcanza un nivel superior. El segundo sería el Morado (86.61) con los porcentajes más bajos en muy poca (0%). En tercer lugar aparece el Rojo (84.37) que demuestra un nivel ligeramente superior al Azul (83.83) y que el Plateado (83.26). Posteriormente, aparecería el Dorado (82.64) y finalmente, el Verde (79.2) en el que se alcanzan los menores porcentajes en mucha (27.4%).

Para continuar esta variable aparece el factor Satisfacción con la vida, teniendo el mayor nivel el alumnado del centro Rojo (23.04) con los porcentajes más altos en mucha felicidad (63.2%) y los menores en muy poca (2.4%). El siguiente es el colegio Morado (muy cerca con una media de 22.76), seguido por el Rosa (22.69) y el Azul (22). Posteriormente aparece el Plateado (21.7) y después el Dorado (21.13). El que tiene niveles menores de felicidad en este factor, es el Verde (20.30) en el que aparecen los porcentajes más altos en muy poca (10.5%).

Si tenemos en cuenta las puntuaciones de la muestra de niños, con respecto a los Cambios en la vida, se observa que el centro Rojo (alcanzando una media de 5.26). Muy de cerca vendría el Verde (5.03), seguido por el Plateado que destaca por el mayor porcentaje en la opción de bastante felicidad (49.3%). El siguiente por nivel de felicidad es el Morado (con una media de 4.78) y después el Dorado (4.12). El sexto es el Azul (con una media de 4) seguido muy de cerca por el centro Rosa (3.74).

- **Inteligencia Emocional**

Con respecto a la IE, en función del centro, es el Verde el que presenta niveles más altos (media de 123.25) ya que destaca en porcentajes en la opción de bastante IE (80.3%), seguido por el Rosa (con una media de 122.29) donde aparecen los terceros porcentajes más altos en mucha IE (12.5%) y el Dorado (121.16). El cuarto lugar lo ocupa el Plateado (119.35), seguido por el Morado (118.37). Los niveles menores

aparecen en el Rojo (116.79) y, especialmente, en el Azul (115.01), donde aparecen los más bajos en mucha (9.9%) y los segundos más altos en poca IE (18.7%).

Para la Motivación, factor de la IE, considerando la variable Centro, el colegio Verde (42.16) es el que alcanza un nivel mayor, con los mayores porcentajes en mucha motivación (63.6%). El segundo sería el Rosa (40.57), seguido por el Dorado (40.08) con los porcentajes más bajos en muy poco (0.7%). En cuarto lugar aparece el Morado (39.54) que demuestra un nivel ligeramente superior al Plateado (38.81). Después de este, aparece el Azul (38.49) y, a continuación, el Rojo, situado en el último lugar (37.3), con los porcentajes más altos en poca motivación (29.2%).

A continuación se pasa a describir el comportamiento de la muestra, en el segundo factor de la variable Inteligencia Emocional, el Conocimiento de sí mismos. Considerando las puntuaciones, los niveles más altos aparecen en el centro Rojo (0% alcanzan el nivel mínimo), en el que aparecen los porcentajes más bajos de sujetos que llegan al nivel mínimo y también los terceros en la opción mucho (42.9%). Esto da la media más alta de todos los centros, con 30.08. El siguiente, por nivel, es el Verde (29.53), seguido por el Plateado (29.44). En cuarto lugar vendría el centro Dorado (29.24), seguido por el Morado (28.72) y el Rosa (28.61). El último sería el centro Azul, con una media de 26.42, en el que aparecen los porcentajes menores en mucho (25.3%).

A continuación se pasa a describir el comportamiento de la muestra, en Autoconcepto. Los niveles más altos aparecen en el centro Rosa (22.2% alcanzan el máximo nivel en las puntuaciones más altas y 51.4% bastante, la cuarta más elevada), lo que da la media más alta de todos los colegios con 25.44. El siguiente, por nivel, es el Plateado (24.34), en el que aparecen los segundos mayores porcentajes en mucha (13.6%), seguida por el Dorado (23.94), el Morado (23.83) y el Verde (23.79). En sexto lugar vendría el centro Rojo (22.18) y el último sería el centro Azul, con una media de 20.67 y los porcentajes menores en mucho (4.4%).

Siguiendo con los factores de la Inteligencia Emocional, concretamente la Autocontrol, los niveles más altos aparecen entre los alumnos del centro Azul (16.79 de media ya que el 65.9% de sus alumnos alcanzan un nivel bastante elevado, obteniéndose también los terceros porcentajes más elevados en la opción mucho (1.1%). A continuación iría el Rosa (15.75), segundos en la opción bastante (55.6%) y luego el Plateado (15.34). El siguiente, por nivel de Autocontrol es el Dorado (15.32), seguido por el Rojo (15.14) y el Morado (14.96). Finalmente, con los porcentajes menores en mucho (0%) y la media menor (14.58) aparece el centro Verde.

Para el factor Empatía, el que presenta mayor nivel es el centro Verde (13.16) que presenta los porcentajes mayores en la opción mucho (51.5%). El siguiente es el Azul (12.61 de media), seguido del Rojo (12.44). En cuarto lugar aparecería el Rosa (11.89), seguido, muy de cerca, por el Dorado (11.59) y el Plateado (11.4). El último sería el centro Morado (11.35), con el segundo menor porcentaje en la opción mucho (37.2%).

A continuación las Habilidades Sociales, donde aparecen niveles altos en todos los grupos. Por otro lado, en cuanto a la clasificación por puntuaciones, el centro que más nivel alcanza es el Verde (85.91 de media) en el que aparecen los porcentajes más bajos en la alternativa de nivel inferior (0%), seguido del Dorado (85.44) con los segundos porcentajes en la opción bastante (86.3%) y el Morado (84.92). En cuarto lugar aparecería el centro Rojo (84.33 de media), seguido por el Plateado (83.03) y el Rosa (82.68). El que tiene niveles menores en HHSS es el Azul (82.63 de media) con los mayores porcentajes en muy pocas HHSS (4.9%).

Con respecto a los elementos que integran las habilidades sociales, se inicia el análisis por la Interacción con personas del Sexo opuesto, donde son los alumnos del colegio Morado (23.05 de media) los que obtienen mejores resultados, presentando los porcentajes mayores en la alternativa de mucho (40.8%). Posteriormente, aparece el centro Dorado (22.48), seguido del Verde (22.19), del Rojo (22.02) y del Plateado (22.01). Los que presentan puntuaciones menores son el Azul (21.07) y, muy cerca, el Rosa (20.28 de media), con los porcentajes mayores en el nivel más bajo (3%).

Con respecto a la realización de Peticiones, de nuevo, es el centro Verde en el que se encuentran los alumnos con niveles superiores en este subfactor, tal y como establece su media (17.73). En este centro están los alumnos que demuestran los mejores porcentajes en la opción de mayor nivel (49.2% mucho). Le sigue de cerca el alumnado del centro Dorado (17.12) con los segundos niveles más altos en la opción “mucho” (41.2%) y a este el Azul (16.96) y el Morado (16.48). Posteriormente aparece el Rojo (16.46) y el Plateado (16.45). En el Rosa (15.59) aparecen los mayores porcentajes en la opción muy poco (10.4%).

En el caso de la Disconformidad, los niveles más bajos (mayores porcentajes en muy poco, siendo del 5.3%) aparece en el centro Morado (9.18). El centro con mejores resultados es el Rosa (11.55) con los segundos porcentajes más altos en mucha disconformidad (41.8%) y los menores en muy poco (0%). Posteriormente se encuentra el Plateado (10.5), seguido por el Azul (10.2), el Dorado (9.8) y el Rojo (9.74). El sexto nivel es para el centro Verde (9.34).

En la manifestación de Opiniones, los centros Dorado y Verde alcanzan medias muy cercanas (16.98 y 16.96 respectivamente). El primero alcanza los terceros porcentajes más altos en la puntuación máxima (3.8%). El tercer mayor nivel lo reflejan los alumnos del centro Morado (con una media de 16.78), seguido por el Rojo (16.56), el Plateado (16.13), el Rosa (15.97) y el Azul (15.69) que alcanza los porcentajes mayores en muy poco (0%).

- **Rendimiento**

Considerando la Media del Rendimiento, dentro de la última de las variables (el Rendimiento), en función del centro, se puede decir que el centro Azul es en el que se registran resultados superiores (con una media de 7.45) con los porcentajes de sobresalientes más altos (22.8%) y los segundos más bajos en suspensos (9.8%). Le sigue el instituto Dorado (6.96 de media) con el segundo porcentaje más alto de sobresalientes (20.9%). Después de éste último el Morado (6.79), seguido por el Rosa (6.67), el Plateado (6.66) y el Verde (6.18). El último es el colegio Rojo (5.69), en el que aparece el mayor porcentaje de suspensos (41%).

Considerando el Rendimiento en Lengua Castellana el centro Azul vuelve a alcanzar mejores resultados (7.75 de media) en el que aparecen los porcentajes más altos en sobresalientes (35.9%) y los terceros en notables (39.1%). A continuación se encuentra el centro Rosa (7.1), siendo en el que se registra el segundo porcentaje mayor de sobresalientes (26.3%), seguido del Plateado (6.83 de media), el Dorado (6.75) y el Morado (6.74). Los que tienen un nivel más bajo, en esta materia, son el centro Verde (6.38) y, sobre todo, el Rojo, con el porcentaje más alto de suspensos (18%) y la media más baja (6.04).

En el caso de las Matemáticas es el instituto Azul (media de 7.22) en el que aparece el mayor porcentaje de sobresalientes (29.3%) y el menor en suspensos (12%), seguido por el centro Morado (6.98). Le sigue el Dorado (6.64 es su media) y, posteriormente, el Rosa (6.52). Después, a casi medio punto, (6.059) está el Plateado. El sexto por rendimiento, es el Verde (5.86). La media más baja en esta materia es para el centro Rojo (5.65) con mayor porcentaje en suspensos (28.7%).

En el caso de la asignatura de ciencias Sociales, el centro azul vuelve a ser en el que se encuentran las calificaciones más altas (7.098) con los segundos porcentajes mayores en sobresalientes (28.3%) y primeros en notables (33.7%). La siguiente, a poca distancia, es la muestra de alumnos del centro Dorado (6.89) con mayor porcentaje de

sobresalientes (33.1%) aunque menor en notables (21.6%) que el anterior. Después vendría el centro Rosa, con una media de 6.63, seguido por el Morado (6.32). A continuación vendrían el Verde (6.25), el Plateado (6.20) y, con las puntuaciones más bajas (casi un punto por debajo), el Rojo (5.23), en el que se recogen notas más bajas encontrándose los mayores porcentajes de suspensos (40.2%).

En relación con la materia de lengua extranjera (Inglés), el colegio en el que se alcanzan los mejores resultados para la materia es el Azul (con una media de 6.85) con el mayor porcentaje de notables (43.5%) y el menor en suspensos (14.9%). El siguiente, por rendimiento es el centro Dorado, donde se dan los mayores porcentajes en sobresalientes (24.3%), seguido por el Plateado (6.44) y muy de cerca, por el Morado (6.20). A continuación se encontraría el Verde (6.06), seguido por el Rojo. En el colegio Rosa es en el que se encuentran los alumnos con resultados más bajos (5.42 de media) con los mayores porcentajes de suspensos (26.3%).

En el caso de las ciencias Naturales vuelve a ser el centro Rojo en el que se recogen resultados más bajos (5.09), teniendo en cuenta que se registra el segundo menor porcentaje de sobresalientes (12.3%), seguido del Verde (6.10) y, posteriormente, el Dorado (6.41). Los resultados más altos aparecen en el Azul (7.58), con los porcentajes más altos en sobresalientes (41.3%). Los segundos resultados más altos se registran en el centro Rosa (7.15), con los porcentajes más altos en notables (52.6%). Después vendrían los centros Plateado (6.52) y Morado (6.51) con medias prácticamente iguales.

Se finaliza este apartado con la materia de Religión. 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 Azul (8.21 de media), en el que se dan los mayores porcentajes de sobresalientes (47.8%) y los segundos menores en suspensos (1.1%). Le seguiría el Dorado (8.01), segundo en porcentaje de sobresalientes (47.3%) y el Morado (7.97). Después de éste aparecería el Plateado (7.94). A continuación los centro Rosa (7.21) y Verde (6.45). Los peores resultados en la materia, una vez más, se dan en el centro Rojo, con una media de 6.36, teniendo el mayor porcentaje de suspensos (18%).

7.5.2.2. Curso/Edad

En este caso, los resultados de ambas variables (Curso y Edad) son exactamente iguales, por lo que se han unido en una sola. Por esta razón se presentan de forma combinada haciendo referencia a ambas variables.

- **Ansiedad**

Se inicia la descripción de los resultados de la muestra de alumnos de Educación Primaria, en función del curso/edad, con la Ansiedad Total. En este caso, resulta relevante que el grupo en el que se registran los mayores niveles de ansiedad es en el de los alumnos de 3° de Primaria (8-9 años con una media de 40.03). Así este grupo es en el que se registra el máximo porcentaje de bastante ansiedad (12.8%) y el segundo menor en cuanto a muy poca (34.1%). El siguiente curso, por nivel, es 4° (9-10 años, reflejaron 33.70 de media), segundos en la opción de bastante ansiedad (con un 6%), seguido de 2° (7-8 años, 32.46). Después aparecería 5° de Primaria (10-11 años, con una media de 30.54), seguido por el alumnado de 6° (11-12 años y 28.20 de media), con los mayores porcentajes en muy poca (68.8%) y los segundos menores en mucha (.6%). En general, si no se considera al alumnado de 2° curso, se puede describir un descenso progresivo a a medida que se asciende en edad (y curso).

En lo referente a las Emociones negativas (AE), se puede comprobar algo muy parecido a lo mencionado en los totales, ya que el grupo con los mayores niveles ante este tipo de estímulos vuelve a ser el de 3° de Primaria (8-9 años, con una media de 6.66), al que le sigue el curso de 4° (4.99). 3° presenta los porcentajes mayores en la opción más alta (1.9%), mientras que el 4° presenta los terceros porcentajes menores en la opción “muy poca” (70.8%). El siguiente curso es 5° (10-11 años y 3.62 de media), seguido de 6° (3.51 de media y una edad de entre 11 y 12 años). Los que menos ansiedad reflejan, son los alumnos de 2° (7-8 años y 3.46). Este último es el curso en el que aparecen los porcentajes más bajos en mucha (0%) y bastante (0%).

En lo referente a la categoría Preocupaciones y dificultades (AR), ocurre algo similar a los casos anteriormente comentados. En este caso el grupo de alumnos de 4° de primaria (9-10 años) los que presentan mayores niveles de ansiedad (reflejando una media de 11.92), grupo en el que se registra el porcentaje mayor en la opción mucha ansiedad (11.3%). 3° (8-9 años) le sigue (con una media de 11.59) presentando los menores porcentajes en cuanto a muy poca ansiedad (17.5%). Después aparecería el alumnado de 5° y 6° (con medias de 10.91 y 9.03 respectivamente). 2° presenta los menores porcentajes en mucho (0%), con media de 5.93.

Para el factor Estados emocionales positivos (AE), se vuelven a observar niveles medio-bajos en los diferentes grupos. Es el curso más bajo (2° con una edad de 7-8 años) el que tiene los niveles más altos de ansiedad (con una media de 15.33), con el mayor porcentaje en la opción “mucho” (13.3%) y el más bajo en muy poco (0%).

Después aparece 3°, (8-9 años con una media de 10.73). El curso 6° (11-12 años, con una media de 8.96) es el siguiente. Los que menos ansiedad reflejan son 4° (8.72) y 5° de Primaria (10-11 años y 8.15 de media). Estos últimos, además de tener la media más baja, tienen los porcentajes más altos en muy poca ansiedad (44.4%).

En el caso de las Sensaciones de ansiedad (AR) se encuentran resultados parecidos, donde los niveles más altos de ansiedad son manifestados por el alumnado de 3° (8-9 años, 4.17), en el que aparece el mayor porcentaje en la opción mucha ansiedad (1.4%) y el menor en muy poca (48.3%). Posteriormente, aparece la puntuación en 4° de Primaria (9-10 años, con una media 2.86), en la que aparece el segundo mayor porcentaje en la opción de mucha ansiedad (1.2%). Le sigue el 5° Primaria, (10-11 con 2.64 de media). Le sigue el curso 6° (edad entre 11 y 12 años y 2.48 de media) que presenta los porcentajes más bajos en mucha (0%) y los segundos más altos en el nivel inferior (73.8%).

En Estados emocionales negativos (AE) vuelve a ser 3° el curso en el que se alcanzan niveles más altos de ansiedad (3.74 de media), siendo en el que se dan los porcentajes más altos en mucha (1.9%) y más bajos en muy poca (55.5%). El siguiente curso, por mayor nivel de ansiedad es 4° (2.62 de media y una edad comprendida entre los 9 y los 10 años). 5° (2.54) y 2° (2.33) son los cursos que le siguen. Finalmente aparece 6° (11-12 años) de Primaria (1.98), donde se registran los menores porcentajes en bastante ansiedad (2.1%).

En lo referente al último factor de la ansiedad (Estados emocionales contrapuestos, perteneciente a la AE), se puede comprobar algo muy parecido a lo mencionado en los diferentes factores, ya que el grupo con los mayores niveles ante este tipo de estímulos vuelve a ser el de 3° de Primaria (con una media de 3.12), que presenta los porcentajes mayores en la opción bastante (19%). Los siguientes cursos, con medias prácticamente idénticas son 5° (10-11 años y una media de 2.668) y 2° (7-8 años y una media de 2.666). Los que menos ansiedad reflejan, son 4° (9-10 años, 56) y 6° (11-12, cuya media es de 2.24). Este último es el curso en el que aparecen los porcentajes más altos en muy poca (61.5%) y los segundos más altos en poca (29.9%).

Si se consideran los tipos de ansiedad, teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en este estado emocional, se puede ver como existen dos factores relevantes en esta variable. Se observa cierta igualdad entre la mayoría de los grupos, ya que entre los 5 estímulos más comunes (para lo que se seleccionaron los ítems con las 5 medias más elevadas), algunos de ellos se repiten en varios grupos (desde 2° hasta 6°) y

además están relacionados con dos factores, que son los más relevantes: en primer lugar, Preocupaciones y dificultades y, en segundo, Emociones negativas(AE).Sólo uno de los ítems, (AE4) se repite en todas las categorías, perteneciendo al segundo de los factores mencionados. También, en todos los grupos (excepto 2º) se repiten otros 2 ítems (AR9 y AR18), que pertenecen a la categoría Preocupaciones y dificultades(AR), lo que la establece como la primera en cuanto a elementos más frecuentes en la génesis de ansiedad. Incluso en dos de ellos (4º y 5º de Primaria) 4 de los 5 pertenecen a este factor. Los estados que más ansiedad generan, se relacionan con diferentes preocupaciones (cometer errores, las cosas del colegio, lo que pueda ocurrir, ...). El segundo factor que está más presente, dentro de los que generan más ansiedad es el relacionado con los Estados emocionales positivos(AE). En este sentido, el ítem que alcanza la media más elevada, en la mayoría de los casos, pertenece a esta categoría (Me encuentro descansado). Se trata de un ítem de puntuación inversa, dado que los que señalan muy bajos niveles, en este sentido, obtienen una puntuación alta en ansiedad. Además, este ítem aparece en todos los grupos, sin excepción. Por otro lado, en uno de los cursos (2º) este factor integra los 5 ítems con la media más alta, lo que hace que aparezcan diferencias en este grupo con respecto al resto. Finalmente aparece un ítem perteneciente a otra categorías (Estados emocionales positivos, correspondiente a la AE), aunque sólo en un curso (3º). En general, se puede decir que existe bastante igualdad en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre las Preocupaciones y dificultades y los Estados emocionales positivos, con la excepción de uno de los cursos. En segundo aparecen diferencias, siendo exclusivamente la categoría de Emociones negativas la que constituye el principal factor. Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.2.2.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por curso Primaria

Ítem	Ansiedad	Media	Ítem	Ansiedad	Media
CURSO					
2º (7-8 años)			3º (8-9 años)		
AE4	Me encuentro descansado	2.07	AE4	Me encuentro descansado	1.58
AE13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.93	AR9	Me preocupan las cosas del colegio	1.55
AE16	Me siento animoso.	1.80	AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.53
AE6	Estoy relajado	1.73	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.48
AE10	Me siento seguro.	1.73	AR16	Me preocupa lo que los otros piensen de mí.	1.44

4° (9-10 años)			5° (10-11 años)		
AR9	Me preocupan las cosas del colegio	1.75	AR9	Me preocupan las cosas del colegio	1.71
AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.63	AE4	Me encuentro descansado	1.55
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.52	AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.50
AR1	Me preocupa cometer errores	1.50	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.46
AE4	Me encuentro descansado	1.48	AR1	Me preocupa cometer errores	1.45
6° (11-12 años)					
AE4	Me encuentro descansado				1.50
AR1	Me preocupa cometer errores				1.39
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio				1.30
AR9	Me preocupan las cosas del colegio				1.29
AE6	Estoy relajado				1.18

- **Felicidad**

La segunda variable, la Felicidad, es la siguiente que se va a analizar, comenzando por el Total. En este sentido, 5° de Primaria (10-11) es el nivel educativo en el que se reflejan los mejores resultados en el general de felicidad (88.47), encontrándose los segundos mayores porcentajes en cuanto a mucha (46.1%). Le sigue el 6° (11-12 años, con una media cercana de 87.45) en el que aparecen los porcentajes más altos en mucha felicidad (53%). Con puntuaciones más bajas aparece 4° (9-10 años y una media de 83.39). Los alumnos con peores resultados en felicidad son los de 3° (77.37 y entre 8 y 9 años) y, sobre todo, 2° (7-8 años) con los menores porcentajes en la opción mucha (20%) y una media de 76.46. En todos los casos, las puntuaciones se aproximan a niveles medio-altos.

Continuando con una de las categorías de la felicidad, concretamente con las Condiciones de vida negativas, se puede afirmar que son los alumnos de 6° (11-12 años) los que reflejan mayores resultados en este factor (32.4), siendo el nivel educativo en el que aparecen los segundos porcentajes más altos en la opción “mucho” (89.1%). Los niveles mostrados descienden algo en 2° (7-8 años y una media de 32), lo mismo que ocurre en 5° (con 10-11 años y una media de 31.61). Los resultados descienden ligeramente en 4° (9-10 años y una media de 30.22) y 3° (26.36) con los porcentajes más bajos en mucha (52.1%) y los más altos en muy poca felicidad (4.3%).

En el caso del siguiente factor, Satisfacción con la vida, se sigue un patrón similar, con niveles altos. 5° (10-11, con una media de 23.80) manifiesta en este caso, los

niveles más altos en este factor, reflejando los porcentajes más altos en cuanto a mucha felicidad relacionada con este factor (65.2%) y los menores en muy poca (2.2%). Le sigue 6° (22.62 con edades entre 11 y 12 años, con mayores porcentajes en mucha (63.8%) que 4° (9-10), con una media de 21.75. Posteriormente aparecerían los alumnos de 3° (20.74). 2° de Primaria (7-8 y una media de 16) es el curso en el que se alcanzan resultados más bajos, con los porcentajes más altos en muy poca (13.3%) y los más bajos en mucha felicidad (26.7%).

Para el factor de la felicidad, Condiciones de vida positivas, 5° de Primaria (10-11) es el nivel educativo en el que se reflejan los mejores resultados (12.83), donde se encuentran los mayores porcentajes en cuanto a mucha (48.9%). Con puntuaciones más bajas, pero parecidas, aparecen 4° (9-10 años y una media de 12.37) y 6° (11-12 y 12.30). Posteriormente aparecerían los alumnos de 3° (8-9), con una media de 11.83. Para finalizar, aparece el 2° curso (7-8 años), con la media más baja (8.73), donde se registran menores porcentajes en la opción mucha (13.3%).

Continuando con otra de las categorías de la felicidad, Cambios en la vida, se puede afirmar que son los alumnos de 3° (8-9) los que reflejan mayores resultados (4.99). Los niveles mostrados descienden algo en 4° (9-10, 4.73 de media), siendo 5° (10-11, con una media de 4.69), siendo el nivel educativo en el que aparecen los terceros porcentajes más altos en la opción “mucha” (26.4%). Los resultados descienden ligeramente en 6° (11-12 años, 3.74 de media) y vuelven a bajar en 2° (2.8) que alcanza los niveles más bajos.

En el caso del siguiente factor, No cambios en la vida, se sigue un patrón similar, dado que en 3° (8-9 años, con una media de 6.09) aparecen los segundos porcentajes más altos en mucha felicidad (5.2%). 5° (10-11 años y una media de 6.05) es el curso que le sigue, por nivel en este factor. A continuación aparecería 4° (9-10), con una media de 5.17. Posteriormente aparecerían los alumnos de 6° y 2° (medias de 4.68 y 3 respectivamente), donde aparecen los porcentajes más bajos en mucha (0%) y bastante felicidad (6.7%).

En el caso de la categoría final, Preocupaciones en la vida, 2° de Primaria (7-8 años) es el nivel educativo en el que se dan los mejores resultados (7.53), encontrándose los mayores porcentajes en cuanto a mucha felicidad (80%). Le sigue, de cerca, el último curso de primaria (11-12 años, con una media de 7.18) en el que aparecen los segundos porcentajes más altos en mucha (68.6%). Con peores resultados aparecen 4° (9-10 años, 6.69) y 5° (6.57, con edades comprendidas entre los 10 y los 11 años). Es 3°

(8-9) el curso en el que se obtienen mayores porcentajes en la opción de muy poca felicidad (8.5%), junto con la media más baja (5.74).

Si se consideran los tipos de felicidad, con independencia del curso al que se pertenezca, teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en este estado emocional, se puede ver como el factor Condiciones de vida negativas, claramente predomina, pues, sólo con la excepción de un ítem en el 3º (F9), todos pertenecen a este factor. Existe, por tanto un predominio de esta categoría, relacionada con la ausencia de este tipo de condiciones (Vida triste, me ha ido mal, condiciones de vida malísimas, colegio, pensar que nunca se será feliz,...). Su puntuación, por tanto, es negativa (altos niveles en el cuestionario se traducen en puntuaciones bajas en cuanto al estado emocional evaluado). Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.2.2.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por curso Primaria

Ítem	Felicidad	Media	Ítem	Felicidad	Media
CURSO					
2º (7-8 años)			3º (8-9 años)		
F17	No me siento feliz.	2.93	F39	Ir al colegio me pone triste.	2.39
F20	Mi vida es muy triste.	2.87	F14	La vida me ha ido mal.	2.36
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.87	F9	Es maravilloso vivir	2.26
F39	Ir al colegio me pone triste.	2.87	F2	Siento que mi vida está vacía	2.24
F19/28	Me siento triste Me siento solo	2.80	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.24
4º (9-10 años)			5º (10-11 años)		
F20	Mi vida es muy triste.	2.65	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.80
F28	Me siento solo	2.65	F19	Me siento triste	2.78
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.62	F20	Mi vida es muy triste.	2.77
F2	Siento que mi vida está vacía	2.60	F11	Me siento inútil	2.70
F6/39	Pienso que nunca seré feliz Ir al colegio me pone triste.	2.56	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.69
6º (11-12 años)					
F20	Mi vida es muy triste.				2.85
F39	Ir al colegio me pone triste.				2.77

F2	Siento que mi vida está vacía	2.75
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.75
F28	Me siento solo	2.75

- **Inteligencia Emocional**

Con respecto a la Inteligencia Emocional, en sus puntuaciones totales, el último curso de primaria (11-12 años) es en el que se registran mejores resultados (su media es 130.26), presentando los porcentajes más altos en mucha (21.5%). El siguiente, por nivel, sería el 5° (120.63), seguido a poca distancia por el 4° curso (9-10 años y su media es de 117.81). Después aparecerían 2° (114.19) y 3° (8-9 y una media de 101.51) curso en el que se alcanzan los resultados más bajos, así como los porcentajes más altos en poca IE (45.5%).

En el caso de la Motivación se vuelve a dar una distribución parecida, de nuevo, 6° curso (11-12) donde aparecen los resultados más altos (44.36), con el mayor porcentaje en mucha motivación (75%), seguido del 2° curso (7-8, cuya media es 41.66), con los segundos porcentajes más altos en la opción máxima (50%). Ligeramente menos (40.12) alcanza 5° (10-11). El siguiente por nivel en este factor es 4° (39.01). El nivel más bajo (30.76) lo alcanza 3° de Primaria (8-9) con mayores porcentajes en muy poca (4.4%) y menores en mucha empatía (22.8%).

Para el factor Conocimiento de sí mismos, vuelve a ser 6° de Primaria (11-12) el curso con mejores resultados (con una media de 31.35) con el mayor porcentaje en “mucho” (51.9%). Después aparece 4° de bachillerato (9-10, con una media de 28.62). Después vendría 5° (27.92) y 3° (27.08) con medias cercanas. Las puntuaciones menores aparecen en 2° de Primaria (23.37), donde se encuentran los porcentajes menores en mucho (16.7%).

Para el Autoconcepto se sigue una situación similar, con las puntuaciones más altas en el curso más avanzado. En este caso, los alumnos de 6° (11-12) son los que alcanzan mejores puntuaciones (25.58) con los mayores porcentajes en bastante (64.7%). Posteriormente aparece el 5° curso de Primaria (10-11, con una media de 24.73). Desde este punto, se pasa al 2° curso (23.04), continuando con 4° (9-10 años, con una media de 22.49) y 3° (8-9), que alcanza los mayores porcentajes en la opción “muy poco” (1473%) y la media más baja (18.95).

Para la Empatía, último factor de la IE, el último curso de Primaria (11-12 años) es el que tiene los alumnos con mejores resultados (alcanzan una media de 13.07).

Presentan los mejores porcentajes en mucho (51.1%). Tras este curso aparecen, con medias próximas 4° (9-10) y 5° (10-11) Primaria (12.40 y 12.24 respectivamente). A continuación aparece 2° (11.94). 3° (8-9 años, con una media de 9.94) presenta los niveles más bajos, siendo este último el que tiene los porcentajes más bajos en cuanto a bastante (33.9%) y mucha empatía (21.8%).

Continuando con las HHSS Totales, el último curso de Primaria (11-12) es el que alcanza mayores puntuaciones (86.23), con el mayor porcentaje en muchas (17.9%) y el menor en muy pocas (0%). Le sigue 4° (9-10) curso de Primaria (85.14). A continuación, aparece 5° (10-11 años, con una media de 83.45). El último es 3° (80.87) que presenta los porcentajes más bajos en mucho (3.1%).

Con respecto a los factores de las Habilidades Sociales, se comienza analizando la Interacción con personas del Sexo opuesto. En esta ocasión, vuelve a ocurrir algo similar a lo sucedido en el total de las HHSS: 6° (11-12) vuelve a ser el curso que presenta mejores resultados en esta categoría (con una media de 22.48) presentando los porcentajes más altos en mucha (36.3%). Después vendría 4° (22.14), seguido por 5° (21.55). 3° (8-9 años, con una media de 21.21) es el que ocupa el último lugar, ya que presenta los porcentajes más bajos en mucho (19.4%).

En el caso de la realización de Peticiones se vuelve a dar una distribución donde 6° (11-12, con una media de 17.68), con el mayor porcentaje en mucho (46.4%). Con una media próxima (16.99) aparece 4° (9-10, con una media de 16.99). El siguiente por nivel en este subfactor es 5° (16.04). El último 3° (8-9, con una media de 15.78) tiene los porcentajes más altos en poco (21.6%).

Otro de los factores de las Habilidades Sociales, la Disconformidad, muestra resultados algo diferentes a lo anteriormente comentado: 5° (10-11) es el curso que presenta mejores resultados (10.66) presentando los porcentajes más altos en mucha (29.6%). Después vendría 3° (desde 8 hasta 9 años, con una media 10.03), seguido por 6° (9.95). 4° de primaria (9-10 años, con una media de 9.32) es el último, ya que presenta los porcentajes más bajos en mucho (8.7%).

Para finalizar, aparece la manifestación de Opiniones. En este caso 4° (9-10, con una media de 17.09), con el mayor porcentaje en mucho (4.7%), ocupa el primer puesto. Posteriormente (con una media de 16.65) aparece 6° (11-12 años). El siguiente, por nivel en este subfactor, es 5° (10-11 años, con una media de 16.23). El último curso es 3° (8-9, con una media de 15.72), con los porcentajes más altos en poco (2%).

- **Rendimiento**

Considerando la variable Rendimiento, se inicia la descripción del comportamiento de la muestra de alumnos de Primaria en función de la variable sociodemográfica Edad/Curso. El curso con la media más alta es 5° (6.88) con el mayor porcentaje en notables (32.5%) y el segundo menor en suspensos (7.5%). El siguiente sería 3° (6.85) y después 6° de que alcanza los 6.76 puntos de media. Los resultados más bajos se dan en 4° de Primaria (6.38). En este último curso aparecen los mayores porcentajes de suspensos (20.7%).

Con respecto al Rendimiento en ciencias Sociales, el curso con la media más alta es 3° de Primaria (6.73) con el mayor porcentaje de sobresalientes (31.1%). 6°, con una media de 6.62 es el curso que le sigue. Después aparece 5° de Primaria, con el segundo mayor porcentaje de sobresalientes (25.8%) y una media muy próxima (6.57). Este precede a 4° (5.87) con el mayor porcentaje de suspensos (28.4%).

Una distribución muy similar a la anteriormente comentada se puede ver en la materia de ciencias Naturales (sin un orden lógico). El curso con mayor nivel es el 5° de Primaria (7.01) con el menor porcentaje de suspensos (9.2%) y el mayor en sobresalientes (30%), seguido, de cerca, por 6° (6.86). Con medias muy parecidas 3° y 4° de Primaria (sus medias son 5.98 y 5.95 respectivamente). El último ocupa el mayor porcentaje de suspensos (26.7%).

En el caso de la materia Religión, vuelve a darse algo parecido que en anteriores asignaturas: el curso con peor rendimiento en esta materia (que es 4° de Primaria) presenta una media de 7.07, debido a su menor porcentaje de notables (28.4%). Las calificaciones más altas se dan entre el alumnado de 5° (7.98 de media) donde se registran los mayores porcentajes de sobresalientes (43.3%), seguido del 3° curso de Primaria (7.91) con los segundos porcentajes en sobresalientes (42.6%). Después aparece el 6° curso (7.47 de media), en el que aparecen los menores porcentajes de sobresalientes (29.7%).

7.5.2.3. Género

- **Ansiedad**

Considerando la variable Ansiedad, en función del género, se puede ver que los niños tienen un nivel más alto que las niñas. De esta manera, en las puntuaciones Totales de Ansiedad, los resultados reflejan que las mujeres tienen porcentajes más altos en cuanto a las opciones que reflejan un nivel más bajo (55.4% tienen muy poca ansiedad), en

comparación con los varones (46.6% muy poca). Por esta razón, las chicas manifiestan niveles más bajos de ansiedad que los varones, tal y como reflejan las medias de ambos (34.42 los varones y 31.88 las mujeres).

Para el factor de ansiedad, Estados emocionales positivos (AE), se vuelve a contemplar, que las mujeres tienen un nivel más bajo, reflejando los porcentajes inferiores en las opciones mucho (3.7%) y bastante (13.6%). Por su parte, los varones presentan porcentajes más bajos en muy poco (29.1%). La diferencia en la ansiedad provocada por este tipo de estímulos es evidente, entre niños y niñas, algo que queda confirmado por las medias que reflejan ambos. Así las chicas alcanzan una media de 8.8 mientras que los varones llegan a 9.8.

El siguiente factor es Sensaciones de ansiedad (AR). De la misma manera, se repite lo que se ha comentado en apartados anteriores: las personas de género femenino manifiestan tener niveles más bajos, también en esta categoría. Así, los porcentajes de las niñas son inferiores en la opción que refleja un nivel más alto (0.6% en las chicas frente al 1% en los varones) y en bastante (7.1% en las mujeres frente al 9% en los varones). Las medias de ambos grupos son una prueba de estas diferencias: 3.34 los varones y 2.84 las mujeres.

Para los Estados emocionales negativos (AE), se ha de destacar un nivel bajo de ansiedad. En esta ocasión, la media de las chicas (2.47) vuelve a ser inferior a la alcanzada por los varones (2.94). Esto se puede ver desde la perspectiva de los porcentajes, teniendo las chicas porcentajes inferiores en la opción bastante ansiedad (6.5% en las mujeres frente al 9.5% en los varones). Los varones, por su lado, tienen menores porcentajes en muy poca ansiedad (67.7% frente a 71.1%).

Con respecto a los datos obtenidos, en lo referente a los 5 estímulos más comunes (se han empleado las medias de cada uno de los ítems, seleccionando las 5 más altas), en función del género, se han encontrado muchas semejanzas entre ambas muestras (varones y mujeres). De estos 5 ítems con la media más alta coinciden todos (cometer errores, las cosas del colegio, tomar las cosas demasiado en serio, preocuparse por lo que pueda ocurrir y encontrarse descansado) coinciden en ambos grupos, perteneciendo 4 de estos a la categoría Preocupaciones y dificultades(AR). También aparece el factor Estados emocionales positivos, el segundo con más peso, además de ser el que contiene el ítem con la media más alta (Me encuentro descansado) en uno de los grupos. Existe, pues, igualdad en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre las

Preocupaciones y dificultades (AR) y las Emociones negativas (AE). Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.2.2.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por género Primaria

Ítem	Ansiedad	Media	Ítem	Ansiedad	Media
GÉNERO					
MUJERES			VARONES		
AE4	Me encuentro descansado	1.56	AR9	Me preocupan las cosas del colegio	1.58
AR9	Me preocupan las cosas del colegio	1.52	AE4	Me encuentro descansado	1.53
AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.50	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.49
AR1	Me preocupa cometer errores	1.40	AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.41
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.36	AR1	Me preocupa cometer errores	1.37

- **Felicidad**

Considerando la siguiente variable, la Felicidad, se inicia el análisis haciendo referencia al Total. En este caso, los chicos presentan porcentajes menores en la alternativa “muchísima” (35.8% de los varones y 43.6% de las mujeres). Esto se manifiesta en las medias, teniendo las chicas (85.53) puntuaciones inferiores a los varones (82.5).

Para el primer factor que integra la felicidad, se consideran las Condiciones de vida positivas. En este caso, las diferencias vuelven a ser favorables a las mujeres (con una media de 12.59, mayor que la de los varones, que es de 11.97). Esto se puede contemplar a través de los diferentes porcentajes: en los varones (37.9% mucha) se observan porcentajes más bajos, en las opciones que se relacionan con unas puntuaciones superiores, que en el caso de las chicas (47.2%).

Con respecto a los Cambios en la vida, se puede llegar a una conclusión similar a la alcanzada en los casos anteriores: Existen diferencias entre los chicos (4.74 de media) y las chicas (4.25 de media), sin embargo, en este caso, las diferencias son contrarias a las analizadas en anteriores casos. Se vuelven a reflejar algunas diferencias entre las chicas que tienen un nivel algo inferior en este factor.

Si se consideran los tipos de felicidad, teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en este estado emocional, se puede ver como el factor Condiciones de vida negativas, es claramente predominante, pues, sin ninguna excepción, todos los ítems pertenecen a este factor, independientemente del género del sujeto. Existe, por

tanto un predominio de esta categoría, relacionada con la ausencia de este tipo de condiciones (Vida triste, soledad, condiciones de vida malísimas, ir al colegio, vida vacía,...). Su puntuación, por tanto, es negativa (altos niveles en el cuestionario se traducen en puntuaciones bajas en cuanto al estado emocional evaluado). Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.2.2.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por género Primaria

Ítem	Felicidad	Media	Ítem	Felicidad	Media
GÉNERO					
MUJERES			VARONES		
F39	Ir al colegio me pone triste.	2.69	F20	Mi vida es muy triste.	2.59
F20	Mi vida es muy triste.	2.66	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.56
F28	Me siento solo	2.63	F14	La vida me ha ido mal	2.55
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.63	F2	Siento que mi vida está vacía	2.54
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.60	F19	Me siento triste	2.54

- **Inteligencia Emocional**

En el caso de la Inteligencia Emocional, ocurre lo contrario a lo comentado en el caso de la ansiedad y sus factores: aparecen diferencias favorables a las chicas, que reflejan niveles superiores. Las mujeres muestran porcentajes más altos en la opción mucha IE (15.3%) que los varones (7.8% reflejan mucha IE). Por su parte, los varones superan a las mujeres en la opción poca (17.6% frente a 13.9%). Así pues, las chicas presentan niveles ligeramente superiores (su media es de 121.88) que los varones (117.12).

En lo referente al factor Autocontrol, las medias son más bajas en los hombres (15.13) ya que son superados por las mujeres (con una media de 15.74). Estas diferencias se reflejan en sus porcentajes, donde los varones presentan menos porcentajes en mucho y bastante (0.9% y 46.7% respectivamente) que las mujeres (1% y 54%).

En cuanto a la categoría de Empatía, las chicas manifiestan niveles superiores. Esta realidad se ve comprobando los porcentajes. Los varones tienen porcentajes superiores en las alternativas que reflejan niveles más bajos (9% de los varones frente al 2.7% de las mujeres reflejan muy poca empatía). Todo lo contrario ocurre en las opciones de más nivel, donde las chicas tienen porcentajes superiores (50.5% en chicas y 33% en

chicos para la opción de mucha). Esto queda confirmado por las medias (11.35 en varones y 12.84 en mujeres).

Con respecto a las Habilidades Sociales, se puede ver una gran igualdad. A pesar de ello, los varones tienen un nivel ligeramente superior a las chicas, tal y como reflejan las medias de ambos (84.35 es la media de los varones y 84.22 la de las chicas). Así, los varones presentan mayores porcentajes en la alternativa “muchas” (el 13% de los niños evidencian muchas habilidades sociales) que las mujeres (12.5%).

- **Rendimiento**

Si se tiene en cuenta la Media del Rendimiento, en función del género, se puede comprobar que las chicas presentan niveles superiores, en cuanto a las calificaciones. Así las chicas alcanzan una media de 7.04, mientras que los chicos llegan hasta 6.49. De esta manera, se puede hablar de resultados superiores en las chicas, algo que se confirma al ver los porcentajes. En el caso de los sobresalientes y los notables las chicas tienen mayores porcentajes (18% y 34.7% respectivamente) que los varones (12.7% y 29.6% respectivamente).

En lo referente al Rendimiento en Lengua Castellana, resulta importante destacar que, de nuevo, la muestra femenina (7.18) presenta calificaciones superiores, debido al mayor porcentaje de sobresalientes (26.5%) y notables (38.4%). Por su parte, los varones alcanzan una media de 6.51, registrando menores porcentajes en ambas calificaciones (19.6% y 31.3% respectivamente).

Se continúa este apartado reflejando los resultados de la asignatura Matemáticas. En este sentido, las alumnas alcanzan resultados más altos (6.71), registrando los mayores porcentajes de sobresalientes (23.3%) y los menores en suspensos (15.5%). Los varones, por su parte, obtienen una media de 6.35 con el porcentaje más bajo en sobresalientes (20.3%) y más suspensos (20.6%).

Si se tiene en cuenta la materia ciencias Sociales, en función del género, se puede comprobar que las niñas alcanzan una media mayor (6.80), mientras que los niños llegan hasta 6.23. De esta manera, se puede hablar de resultados superiores en las chicas, algo que se confirma al ver los porcentajes. En el caso de los sobresalientes y los notables las chicas tienen mayores porcentajes (28.6% y 24.5% respectivamente) que los varones (19.9% y 24.4% respectivamente).

En lo referente al Rendimiento en Inglés, resulta importante destacar que el alumnado masculino (6.04) presenta una media menor que el femenino (6.69), debido al

mayor porcentaje de suspensos (25.4% los varones y 16.3% las mujeres). Por su parte, en las calificaciones más altas las niñas vuelven a tener porcentajes superiores (sobresalientes 26.5% y notables 27.3%), que los varones (17.9% y 23% respectivamente).

Para el Rendimiento en ciencias Naturales, las niñas vuelven a tener un menor porcentaje de suspensos (11.8%) y mayor en sobresalientes (26.4%) que los varones (21.2% y 20.5% respectivamente). Esto hace que las primeras alcancen una media superior en esta materia (6.82) que los varones (6.29).

Para finalizar este apartado, se reflejan los resultados de la asignatura Religión. En este sentido, se alcanzan los resultados más altos de todas las materias evaluadas. Los varones siguen obteniendo resultados más bajos (7.41) donde se registran los mayores porcentajes de suspensos (4.5%) y los menores en sobresalientes (34%). En el caso de las mujeres (su media es de 7.90), se obtienen mayores porcentajes en sobresalientes y notables (41.2% y 37.1% respectivamente).

7.5.2.4. Cultura/Religión

- **Ansiedad**

Teniendo en cuenta la percepción de la muestra de Primaria, con respecto a la variable Ansiedad (Total), 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 manifiesta niveles más altos de ansiedad (la media de los cristianos es 31.16 mientras que los musulmanes alcanzan 34.02). Esto se ve reforzado a través de los porcentajes, en los que los musulmanes tienen menores porcentajes en las alternativas que reflejan un nivel más bajo de ansiedad (47.9% de los musulmanes reflejan muy poca ansiedad y un 58.7% de los cristianos alcanza la misma puntuación), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más altos de ansiedad, donde los primeros superan en porcentaje a los últimos (.2% de los musulmanes por el 0% de los cristianos). Esto muestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más altos en ansiedad.

Para el primer factor de la variable ansiedad, los Emociones negativas (AE) vuelven a encontrarse diferencias entre ambos grupos culturales, en la misma dirección que la referida en el caso anterior: 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 ansiedad (6.8% de los musulmanes reflejan bastante ansiedad y un 5.6% de los cristianos la misma puntuación), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de ansiedad ante este tipo de estímulos, donde los últimos superan en porcentaje a los primeros (79.6% en cristianos por 70.9% en musulmanes reflejan muy poca ansiedad). Esta perspectiva inicial se ve confirmada por las medias de ambos grupos, donde los musulmanes (4.91) alcanzan puntuaciones más altas que los cristianos (4.14).

Con respecto al segundo factor de la variable ansiedad, los Estados emocionales positivos (AE), los cristianos presentan una media de 8.44 y los musulmanes 6.65. 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 ansiedad en este factor (4.6% de los musulmanes reflejan mucha ansiedad por el 1.5% que alcanzan los cristianos), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de ansiedad, donde los cristianos superan en porcentaje a los musulmanes (35.7% en cristianos por 31.1% en musulmanes reflejan muy poca ansiedad).

En el caso de las Sensaciones de ansiedad (AR), los resultados reflejan que el alumnado de cultura/religión musulmana manifiesta niveles más altos (la media de los musulmanes es 3.23 mientras que los cristianos alcanzan 2.6). Esto se ve reforzado a través de los porcentajes, en los que los musulmanes tienen menores porcentajes en las alternativas que reflejan un nivel más bajo de ansiedad (61.2% de los musulmanes reflejan muy poca ansiedad y un 75% de los cristianos alcanza la misma puntuación). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más altos de ansiedad, donde los primeros superan en porcentaje a los últimos (.9% de los musulmanes por el .5% de los cristianos).

Para el último factor de la variable ansiedad, los Estados emocionales negativos (AE) vuelven a encontrarse diferencias entre ambos grupos culturales, en la misma dirección que la referida en casos anteriores: los musulmanes manifiestan porcentajes más altos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de ansiedad (1.1% de los musulmanes reflejan mucha ansiedad y un 0.5% de los cristianos la misma puntuación). Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de ansiedad ante este tipo de estímulos, donde los últimos superan en porcentaje a los primeros (76% en cristianos por 66.7% en musulmanes reflejan muy poca ansiedad). Esta perspectiva

inicial se ve confirmada por las medias de ambos grupos, donde los musulmanes (2.93) alcanzan puntuaciones más altas que los cristianos (2.16).

En lo referente a los 5 ítems más comunes (considerando las 5 medias de los ítems del cuestionario para la medida de la ansiedad 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 5 ítems con la media más alta, 4 pertenecen al factor Preocupaciones y dificultades (AR) en ambos grupos culturales. El segundo factor que está más presente, dentro de los que generan más ansiedad es el relacionado con los Estados emocionales positivos. Por tanto, se puede decir que existe igualdad en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre las Preocupaciones y dificultades y las Emociones negativas (AE). Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.2.4.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por cultura Primaria

Ítem	ANSIEDAD	Media	Ítem	ANSIEDAD	Media
CULTURA/RELIGIÓN					
MUSULMANES			CRISTIANOS		
AE4	Me encuentro descansado	1.59	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.59
AR9	Me preocupan las cosas del colegio	1.58	AR1	Me preocupa cometer errores	1.53
AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.43	AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.49
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.37	AR9	Me preocupan las cosas del colegio	1.48
AR1	Me preocupa cometer errores	1.32	AE4	Me encuentro descansado	1.41

- **Felicidad**

Con respecto a la variable Felicidad (sus Totales), vuelven a aparecer diferencias entre ambas culturas, en la dirección contraria que la referida en los casos de la ansiedad: el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta porcentajes más bajos en cuanto a la alternativa “muchísima felicidad” (35.9% de los musulmanes y un 49% de los cristianos). De esta manera, a pesar de que aparecen puntuaciones altas en ambos casos, los cristianos (87.5) presentan una media mayor a los musulmanes (82.58), lo que indica un nivel de felicidad superior.

En cuanto al factor Condiciones de vida negativas, aparece una situación parecida a la descrita anteriormente: aparecen niveles superiores en la muestra de alumnos de religión católica (31.18) con respecto al alumnado musulmán (29.69). Los porcentajes

del alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana son más bajos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto en esta categoría (72.9% de los musulmanes reflejan mucha por el 82.1% que alcanzan los cristianos). Por su parte, registran porcentajes mayores en la alternativa poca felicidad (7.1% en cristianos por 8.2% en musulmanes).

Continuando con la variable Felicidad, se hace referencia a la Satisfacción con la vida, categoría en la que los musulmanes tienen medias más bajas (21.47) que los cristianos (23.26). Por ello se advierten porcentajes más bajos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de felicidad (52.8% de los musulmanes reflejan mucha), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (59.7%). Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de satisfacción, donde los primeros superan en porcentaje a los últimos (1% en cristianos por 5.5% en musulmanes reflejan muy poca satisfacción).

Con respecto a la última categoría de la variable Felicidad en la que se encuentran diferencias (Preocupaciones en la vida), el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta porcentajes más bajos en cuanto a la alternativa “muchísima felicidad” (53.8% de los musulmanes y un 59.2% de los cristianos). De esta manera, a pesar de que aparecen puntuaciones altas en ambos casos, los cristianos (6.82) presentan una media mayor a los musulmanes (6.44), lo que indica que cambiarían menos cosas en su vida.

Si se consideran los tipos de felicidad, teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en este estado emocional, se puede ver como el factor Condiciones de vida negativas, claramente predominante, pues, sin ninguna excepción, todos los ítems pertenecen a este factor, independientemente de la cultura de procedencia del individuo. Existe, por tanto un predominio de esta categoría, relacionada con la ausencia de este tipo de condiciones (Vida vacía, soledad, vida triste, condiciones de vida malísimas, fracaso, pensar que nunca se será feliz, la felicidad es para otros,...). Su puntuación, por tanto, es negativa (altos niveles en el cuestionario se traducen en puntuaciones bajas en cuanto al estado emocional evaluado). Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.2.4.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por cultura Primaria

Ítem	FELICIDAD	Media	Ítem	FELICIDAD	Media
CULTURA/RELIGIÓN					
MUSULMANES			CRISTIANOS		

F39	Ir al colegio me pone triste.	2.59	F20	Mi vida es muy triste.	2.76
F20	Mi vida es muy triste.	2.57	F2	Siento que mi vida está vacía	2.71
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.57	F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.68
F14	La vida me ha ido mal	2.54	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.65
F28	Me siento solo	2.53	F28/ F32	Me siento solo Las condiciones de mi vida son malísimas	2.63

- **Inteligencia Emocional**

Teniendo en cuenta la percepción de la muestra de Primaria, con respecto a la variable Inteligencia Emocional, 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 manifiesta niveles más bajos en la IE (la media de los cristianos es 123.13 mientras que los musulmanes alcanzan 117.87). Esto se ve reforzado a través de los porcentajes, en los que los musulmanes superan en las alternativas que reflejan un nivel más bajo de IE (17.1% de los musulmanes reflejan poca), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (12.7% poca). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más altos de IE, donde los cristianos superan en porcentaje a los musulmanes (17.9% de los cristianos por 8.8% de los musulmanes reflejan mucha IE). Esto muestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más bajos en IE.

Con respecto al factor Motivación, perteneciente a la Inteligencia Emocional, aparecen algunas diferencias entre ambas culturas, dado que los cristianos reflejan puntuaciones más altas (40.87) que los musulmanes (38.89) 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 (53.4% mucha motivación) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (51.9%). Por otro lado, presentan menores porcentajes en la opción que refleja menos motivación (1.1% en la cultura cristiana frente al 1.7% en la musulmana reflejan muy poca). De esta manera, se puede decir que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles algo superiores a los musulmanes.

Para el Autocontrol, también existen diferencias y vuelven a ser los cristianos (con una media de 16.27) los que muestran resultados superiores. De esta manera, los musulmanes (15.09) tienen mayores porcentajes en las opciones muy poco (4.2%) y

poco (48.9%) que la muestra de alumnos cristianos (1.7% y 37.2% respectivamente). Por el contrario, presentan niveles inferiores en las opciones de mayor nivel (46.2% mucho autocontrol para los musulmanes, frente al 60% 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 cercana. Así los cristianos alcanzan un 84.28 de media, mientras que en los musulmanes es de 84.29. De esta forma, los porcentajes son algo superiores en los cristianos en la alternativa que muestra el nivel más alto en HHSS (13.3% frente al 12.6% de los pertenecientes a la religión musulmana). De esta manera se refleja bastante igualdad entre ambos grupos.

- **Rendimiento**

Si se tiene en cuenta la Media de Rendimiento, 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 7.68, mientras que la de los musulmanes es de 6.33. Así, los porcentajes muestran un predominio entre los cristianos en lo que a sobresalientes (30.4% frente al 8.5%) y notables (36.6% en cristianos y 29.6% en musulmanes) se refiere. Por su lado, la población cristiana tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (2.5% frente a 15.3%). 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 (38.5% frente al 15.9%) y de notables (36.6% en cristianos y 33.6% en musulmanes) y tienen porcentajes menores en cuanto a suspensos (3.7% frente al 15.9%). Esto se traduce en una diferencia evidente entre las medias (7.27 en los cristianos y 6.42 en musulmanes).

Con respecto a la materia de Matemáticas, 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 a la población musulmana en cuanto a la media de esta materia (7.54 frente a 6.06). Esto se ve claramente comprobando los porcentajes, que resultan superiores para los pertenecientes a la cultura cristiana-occidental en sobresalientes (39.8% frente al 13.8%) y de notables (29.2% en cristianos y 28.6% en musulmanes), mientras que son menores en cuanto a suspensos (6.8% frente al 23.3% en el caso de los musulmanes).

En lo referente a la asignatura de ciencias Sociales, otra vez, los musulmanes presentan resultados más bajos, tal y como demuestran las medias, (la del grupo mencionado es de 6.07, mientras que la de los cristianos es de 7.44). Por su parte, los musulmanes presentan menores porcentajes de sobresalientes (17.7% frente al 37.9%) y notables (31.1% en cristianos y 21.4% en musulmanes). En suspensos pasa lo contrario (20.1% frente al 6.2%).

En el caso de la materia Inglés, vuelven a contemplarse diferencias entre ambos grupos. Los musulmanes reflejan porcentajes menores en sobresalientes (16.4%) y notables (22.5%) y superiores en suspensos (25.7%) que los sujetos pertenecientes al grupo de cultura cristiana (34.2% sacan sobresaliente, 31.1% notable y 11.2% suspenden). Las medias evidencian la diferencia entre cristianos (7.59) y musulmanes (6.07).

Las ciencias Naturales 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 (7.59 los cristianos y 6.07 los musulmanes) y los porcentajes, superiores para los musulmanes en suspensos (21.1% frente al 7%) e inferiores en sobresalientes (15.3% frente al 41.5%) y en la calificación “notable” (28.2% en cristianos y 27.2% en 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 más altas entre la población de cultura cristiana (8.55), ya que aventajan al grupo de musulmanes (7.23) en los porcentajes de sobresalientes (59.6% frente al 27.5%) y tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (.6% frente al 4.5%).

7.5.2.5. Estatus

- **Ansiedad**

Referente a la muestra de Primaria, con respecto a la variable Ansiedad, 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 bajos aparecen en el estatus medio (con una media de 30.91), seguido por el alto (34.27). Así, el estatus medio presenta los porcentajes mayores en muy poca ansiedad (58.4%) y los menores en mucha (0.3%). Después aparecería el estatus bajo, alcanzando

una media de 34.62. Sólo el estatus medio-bajo (34.64) presenta niveles ligeramente superiores de ansiedad, con el porcentaje más alto en bastante (9.4%).

Siguiendo con el primer factor de la variable Ansiedad en el que se detectan diferencias, los Estados emocionales positivos (AE), se vuelve a describir una distribución similar, en la que los niveles de ansiedad se mueven sin lógica. El estatus bajo es el que presenta la media más alta (10.2) y donde se registran los porcentajes más bajos en muy poca ansiedad (27.1%). Le sigue el estatus alto (9.8), con porcentajes más altos en mucha (6.5%) que el anterior (6.2%). Posteriormente vendría el estatus medio-bajo (9.62), seguido por el estatus medio (8.46).

Siguiendo con el segundo factor de la variable Ansiedad, en el que se observan diferencias, las Sensaciones de ansiedad (AR), se vuelven a ver los registros más altos en el nivel bajo (con una media de 3.61), que alcanza las puntuaciones más altas de ansiedad, así como los porcentajes más altos en la opción “muchas” (2.1%) y en bastante (9.4%). Después (3.22), aparece el estatus medio-bajo, con los segundos porcentajes más altos en bastante (8.5%), seguido del grupo de personas que se identifican dentro del estatus alto (3.08), donde aparecen los segundos mayores porcentajes en muy poca ansiedad (64.1%). El que evidencia menos ansiedad es el estatus medio, con una media de 2.68.

Con respecto a los Estados emocionales negativos (AE), la distribución sigue una progresión desorganizada, como en los casos anteriores. En esta ocasión, vuelve a ser el estatus bajo el que presenta las puntuaciones mayores (3.31), así como los mayores porcentajes en muchas ansiedades (3.1%) y los más bajos en muy poca (62.5%). El siguiente, por nivel de ansiedad, sería el medio-bajo (3.03), con el mayor número de personas que alcanzan poca (25.3%). Después aparece el alto (2.55) y el último lugar lo ocupa el medio, con los porcentajes más altos en muy poca (76.7%).

Con respecto a los Estados emocionales contrapuestos (AE), en función del estatus, existe una distribución desordenada. En este caso, el primer puesto, por nivel de ansiedad, lo ocupa el nivel alto (3.22 de media), con los porcentajes más altos en muchas ansiedades (12%). El siguiente puesto es para el bajo (con una media de 2.71) con los segundos mayores porcentajes en bastante miedo (14.6%). Después vendría el medio-bajo (2.7) y finalmente el medio (2.4) con los porcentajes más altos en poca ansiedad (58.8%).

Para analizar, de manera más precisa, los tipos de estímulos generadores de ansiedad más frecuentes entre los diferentes grupos (considerando el estatus), se consideran las 5 medias más altas encontradas entre los ítems del instrumento

empleado. En este sentido, y, como en los casos anteriores, existen dos categorías predominantes: Preocupaciones y dificultades (AR) y Emociones negativas (AE). A pesar de ello, el protagonismo de ambos varía en función de estatus. Así para el bajo el más frecuente es el segundo (Emociones negativas), dado que 3 de las 5 medias más altas se encuentran en ítems que pertenecen a esta categoría. Los dos ítems restantes pertenecen a la categoría Preocupaciones y dificultades. Para el estatus medio-bajo y medio, sin embargo, la importancia de ambos factores es la contraria a la comentada para los grupos anteriores: 4 de los 5 ítems pertenecen a la categoría Preocupaciones y dificultades, mientras que el otro pertenece a las Emociones negativas. Para finalizar, en el estatus alto existe una distribución más pareja en cuanto a la importancia de ambos factores (3 ítems pertenecen a la categoría más importante). Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.2.5.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por estatus Primaria

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
ESTATUS					
BAJO			MEDIO-BAJO		
AE4	Me encuentro descansado	1.64	AR9	Me preocupan las cosas del colegio	1.67
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.42	AE4	Me encuentro descansado	1.60
AE8	Me encuentro satisfecho.	1.40	AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.54
AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.35	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.38
AE16	Me siento animoso.	1.19	AR1	Me preocupa cometer errores	1.37
MEDIO			ALTO		
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.55	AR9	Me preocupan las cosas del colegio	1.61
AR1	Me preocupa cometer errores	1.53	AE4	Me encuentro descansado	1.53
AR9	Me preocupan las cosas del colegio	1.47	AE6	Estoy relajado	1.43
AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.46	AR1	Me preocupa cometer errores	1.40
AE4	Me encuentro descansado	1.43	AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.38

- **Felicidad**

Referente a la muestra de alumnos de Centros de Educación Infantil y Primaria, con respecto a la variable Felicidad (Total), se considera su comportamiento en función del estatus socio económico y cultural. En este sentido se observa una distribución más organizada. De esta forma, por media, los niveles más altos aparecen en los estatus altos (medio con una media de 86.81 y alto con 83.95). Así, el estatus medio presenta los porcentajes menores en poca felicidad (6.2%) y los mayores en mucha (44.6%). El nivel medio-bajo (82.96) tiene porcentajes menores en mucha (37.5%) que el anterior. Después aparecería el estatus bajo, con los porcentajes más altos en poca (17.7%), alcanzando una media de 78.75.

Siguiendo con el primer factor de la variable Felicidad, las Condiciones de vida negativas, se vuelve a describir una distribución similar en cuanto a los niveles de felicidad. El estatus medio es el que presenta la media más alta (30.98) y donde se registran los porcentajes más altos en mucha felicidad (80.5%). Le sigue el estatus alto (29.93). Posteriormente vendría el estatus medio-bajo (29.81), seguido, por el estatus bajo (28.29). Se puede contemplar, a través de los porcentajes, ya que este grupo presenta los porcentajes más altos en los niveles más bajos de felicidad (3.1%).

Siguiendo con el factor de la Felicidad, Satisfacción con la vida, se vuelven a ver niveles superiores en el estatus medio (con una media de 23.02), así como los porcentajes más altos en la opción “mucha” (59.1%) y los más bajos en muy poca (1.2%). Después, con puntuaciones cercanas (22.02), aparece el estatus alto, con los segundos porcentajes más altos en mucha (55.4%), seguido del grupo de personas que se identifican dentro del estatus medio-bajo (21.59), donde aparecen los máximos porcentajes en muy poca felicidad (11.6%). El que evidencia menor nivel de felicidad es el estatus bajo, con una media de 20.11.

Con respecto a las Condiciones de vida positivas, la distribución sigue manteniendo una progresión similar, siendo el nivel de felicidad mayor en el estatus medio, con las puntuaciones mayores (12.75), así como los mayores porcentajes en mucha felicidad (44.9%) y los más bajos en poca (0.8%). El siguiente, por nivel de felicidad, sería el medio-bajo (12.15). Después aparece el alto (11.82) y el último lugar lo ocupa el bajo (11.62), con los porcentajes más altos en muy poca (6.2%).

Concluyendo con el último factor de la variable Felicidad en el que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, los Cambios en la vida, se describe una distribución diferente. El estatus bajo es el que presenta la media más alta (5.01). Le

sigue el estatus medio-bajo (4.65). Posteriormente vendría el estatus medio (4.31), seguido, por el estatus alto (4.03). Se puede contemplar, la intención de no producir cambios (puntuaciones inversas) es inversamente proporcional al estatus.

Si se consideran los tipos de felicidad, teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en este estado emocional, se puede ver como el factor Condiciones de vida negativas, claramente predominante, pues, sin ninguna excepción, todos los ítems pertenecen a este factor, independientemente del estatus que tenga el sujeto. Existe, por tanto un predominio de esta categoría, relacionada con la ausencia de este tipo de condiciones (Vida triste, ir al colegio, condiciones de vida malísimas, soledad, vida ha ido mal,...). Su puntuación, por tanto, es negativa (altos niveles en el cuestionario se traducen en puntuaciones bajas en cuanto al estado emocional evaluado). Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.2.5.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por estatus Primaria

Ítem	Miedo	Media	Ítem	Miedo	Media
ESTATUS					
BAJO			MEDIO-BAJO		
F20	Mi vida es muy triste.	2.55	F28	Me siento solo	2.62
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas.	2.50	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas.	2.59
F39	Ir al colegio me pone triste.	2.47	F32	Mi vida es muy triste.	2.58
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.41	F39	Ir al colegio me pone triste.	2.58
F2	Siento que mi vida está vacía	2.39	F14	La vida me ha ido mal	2.56
MEDIO			ALTO		
F39	Ir al colegio me pone triste.	2.71	F20	Mi vida es muy triste.	2.62
F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.67	F2	Siento que mi vida está vacía	2.61
F20	Mi vida es muy triste.	2.67	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.60
F14	La vida me ha ido mal	2.65	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.53
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.64	F19	Me siento triste	2.52

- **Inteligencia Emocional**

Para la tercera variable, la Inteligencia Emocional, se inicia el análisis con los Totales. En este sentido, se observa una distribución desorganizada. De esta manera, el

estatus bajo ocupa la primera posición (con una media de 123.1) con los porcentajes más bajos en la opción poca IE (6%). Le sigue el estatus medio, con los porcentajes más altos en mucho (15.8%) y una media de 122.46. A continuación vendría el medio-bajo (su media es de 117.59) con los segundos porcentajes más bajos en mucha (8.1%) y, el alto (115.24), que ocupa el último puesto.

En Motivación, los resultados vuelven a evidenciar diferencias siguiendo la misma progresión. De hecho, la diferencia entre los dos grupos que tienen las mejores puntuaciones (el nivel bajo alcanza una media de 41.95, mientras que en el medio es de 40.95) es baja. Así el estatus bajo ocupa el primer lugar con los porcentajes más altos en mucha motivación (62.7%), siendo el medio el que ocupa el segundo mayor en esta opción (60.4%). Ambos tienen puntuaciones superiores al siguiente grupo, el alumnado de estatus alto (38.58 de media). El nivel peor en esta categoría lo ocupa el estatus medio-bajo (38.10), con los porcentajes menores en mucha (50.2%).

Los resultados en la categoría Conocimiento de sí mismos vuelven a dejar las puntuaciones más elevadas en el nivel bajo. En este sentido, los porcentajes más altos en bastante se dan en los sujetos de estatus bajo (38.8%). Esto hace que su media sea la más elevada (29.53) por lo que ocupa el primer puesto. El segundo, por su parte, lo ocupa el estatus medio-bajo, con los segundos porcentajes más altos en mucho (41.4%) y una media de 29.27, muy cercana a la del medio (29.26). El alto (26.52) está a mayor distancia, con los porcentajes más altos en poco (27.2%).

Con respecto al Autoconcepto, la distribución es similar que en los casos anteriores. El estatus que ocupa el primer lugar es el medio (24.84 de media) con los porcentajes más altos en mucho autoconcepto (18.8%). El siguiente, por nivel de autoconcepto, es el bajo (cuya media es 23.9) con los segundos porcentajes en mucho (11.9%). Después aparecería el alumnado perteneciente al estatus medio-bajo (cuya media es de 23.09). Con las puntuaciones más bajas (20.68) y con porcentajes superiores en la opción “poco” (9.8%) aparece el estatus alto.

En el caso del Autocontrol, el primer puesto, por puntuación es para el nivel alto (con una media de 16.79) con los porcentajes más elevados en la opción bastante (66.3%), seguido del medio (15.49) con los más altos en mucho (1.5%). Después aparecería el grupo de alumnos con un estatus medio-bajo (con una media de 15.14). Finalmente, con porcentajes superiores en la opción “muy poco” (4.5%) y “poco” (52.2%) aparece el estatus bajo (cuya media es de 14.56). De esta forma, se ve una relación inversamente proporcional.

En Empatía, los resultados evidencian mayores puntuaciones en ambos extremos. Así el nivel bajo tiene las mejores puntuaciones (13.13), mientras que en el alto aparecen las segundas (12.64). Así el estatus bajo ocupa el primer lugar con los porcentajes más altos en mucha empatía (50.7%), siendo el alto el que ocupa el segundo puesto en esta opción (45.7%). Ambos tienen puntuaciones superiores al siguiente grupo, el alumnado de estatus medio (11.77 de media). El nivel más bajo, a muy poca distancia, lo ocupa el estatus medio-bajo (11.74), con los porcentajes menores en mucha (36.9%).

En HHSS, el grupo que tiene las mejores puntuaciones es el nivel bajo (alcanza una media de 86.44), ocupando el primer lugar con los segundos porcentajes más altos en muchas HHSS (14.8%), mientras que en el medio (84.53) se dan los mayores niveles en esta opción (16.6%). Este tiene puntuaciones superiores al siguiente grupo, el alumnado de estatus medio-bajo (84.20 de media). El nivel con resultados más bajos en esta categoría lo ocupa el estatus alto (82.38).

Los resultados en la subcategoría realización de Peticiones muestran las puntuaciones más elevadas en el nivel bajo. En este sentido, los porcentajes más altos en mucha se dan en los sujetos de estatus bajo (50.8%). Esto hace que su media sea la más elevada (17.83) por lo que ocupa el primer puesto. El segundo, por su parte, lo ocupa el estatus alto, con los porcentajes más altos en bastante (49.4%) y una media de 16.94. El siguiente es el estatus medio-bajo (16.67), mientras que el medio (16.29) ocupa el último puesto, con los porcentajes más altos en muy poca (4.6%).

Con respecto al último subfactor en el que se contemplan diferencias, la manifestación de Opiniones, se observa una distribución descendente conforme se sube en el estatus. De esta manera, el estatus que ocupa el primer lugar es el bajo (17.13 de media) con los porcentajes más altos en bastante (70.5%). El siguiente es el medio-bajo (cuya media es 16.57) con los segundos porcentajes en mucho (3.5%). Después, muy de cerca, aparecería el alumnado perteneciente al estatus medio (cuya media es de 16.55). Con las puntuaciones más bajas (15.42) y con porcentajes superiores en la opción “poco” (42.4%) aparece el estatus alto.

- **Rendimiento**

Si tenemos en cuenta la Media del Rendimiento, dentro de la última de las variables, se observa que las calificaciones aumentan progresivamente a medida que se asciende en el estatus. De esta manera, en el estatus alto es en el que aparecen niveles superiores con el segundo mayor porcentaje de sobresalientes (22.6%) y el mayor en

notables (44.1%), seguido del medio con menor porcentaje de notables (28.8%) pero más sobresalientes (22.6%). Estos presentan una media de 7.46 y 7.11 respectivamente. Las calificaciones descienden bastante para los otros dos grupos. El medio bajo (6.36) y el bajo (6.17) presentan los porcentajes más altos de suspensos (15.9% y 11.8% respectivamente).

Considerando el Rendimiento en Lengua Castellana se vuelve a contemplar como el rendimiento aumenta si se sube en el estatus. De esta manera, en el estatus alto (con una media de 7.76) es en el que encontramos porcentaje más alto de notables (38.7%) y de sobresalientes (36.6%). El siguiente es el estatus medio (7.09) con menor porcentaje de notables (36.8%) y sobresalientes (30%) que el alto. El rendimiento disminuye, como indican las medias (la del medio-bajo es 6.35 y la del bajo 6.37, siendo prácticamente idénticas). Estos presentan los niveles más altos de suspensos (15.4% el medio-bajo y 16.1% el bajo).

En el caso de las Matemáticas volvemos a tener al estatus alto como el que registra resultados superiores dentro de esta materia (7.24 de media, 36.6% de notables y 30.1% de sobresalientes). El primero en porcentaje de sobresalientes es el estatus medio (34.4%), donde se registra una media de 7.13. Le sigue el estatus medio-bajo (con una media de 5.99) con menores porcentajes en sobresalientes (11.8%). El estatus bajo registra los resultados menos exitosos (5.82), con el porcentaje mayor de suspensos (28%).

En el caso de la asignatura de ciencias Sociales, se vuelven a constatar diferencias importantes en las calificaciones. Así, el estatus alto vuelve a ser el primero, en el que aparecen los mayores porcentajes de notables (33.3%), seguido del medio con el mayor porcentaje de sobresalientes (31.2%) pero menos en notables (25%). Estos presentan una media de 7.11 y 6.80 respectivamente. Posteriormente, aparece el bajo (6.23 de media), con los porcentajes más altos en suspensos (17.2%). Las calificaciones más bajas se encuentran en el estatus medio-bajo (6.06) cuyos alumnos presentan los porcentajes más bajos de sobresalientes (17.2%).

En relación con la materia de lengua extranjera (Inglés), se observa una distribución parecida. De esta manera, en el estatus alto es en el que aparecen resultados superiores (6.84) con mayor porcentaje de notables (43%), seguido del medio (con una media de 6.51) con el mayor porcentaje de sobresalientes (28.8%) pero menos en notable (21.9%). Las calificaciones descienden para los otros dos grupos. El bajo (6.08) y el

medo-bajo (6.07) presentan los porcentajes más altos de suspensos (25.8% y 20.5% respectivamente).

Para la materia de ciencias Naturales volvemos a tener al nivel alto (con una media de 7.60) como el que registra los resultados más altos de esta materia (28% notables y 41.9% sobresalientes) y el menor número de suspensos (9.7%). El siguiente, con el mismo porcentaje de sobresalientes (28%) es el estatus medio (cuya media es de 6.82), con los segundos porcentajes más altos en notables (28%), seguido del bajo (6.07), que presenta menores porcentajes en notables y sobresalientes (22.8% y 16.3% respectivamente). En el estatus medio-bajo (5.89) se registra la media más baja.

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 superiores a medida que ascendemos en el estatus. De esta manera, en el estatus alto (8.21) es en el que encontramos niveles superiores con el mayor porcentaje de notables (40.9%) y el segundo en sobresalientes (47.3%), seguido por el estatus medio (con una media de 8.15) con mayor porcentaje de sobresalientes (48.1%) pero menos en notables (32.5%). El medio bajo (7.49) y el bajo (6.44) presentan los porcentajes más altos de suspensos (4.3% y 6.2% respectivamente).

7.5.3. Predicciones Primaria

Ansiedad Total

Los resultados que se presentan a continuación, a través diferentes cuadros, muestran que en el alumnado de los centros de Educación Primaria, se observa que la variable Ansiedad Total se relaciona con la Felicidad Total (junto a dos de los factores que conforman esta variable, siendo Condiciones de vida negativas y No cambios en la vida), la Motivación y el Género. El resto de variables quedan excluidas. El coeficiente de correlación múltiple ($R=.623$) señala la relación entre la Ansiedad y las variables predictoras, explicando, el conjunto de todas ellas, el 38.8% de la varianza explicada por el modelo ($R^2=.388$). De todas ellas, la que tiene una mayor importancia es la Felicidad Total, actuando de forma inversa (como las Condiciones de vida negativas). Su coeficiente de regresión estandarizado demuestra esta influencia, explicando el 39.5% de la varianza en el modelo ($\beta=.395$). La Motivación (perteneciente a la IE) y el Género también actúa en sentido negativo. De esta manera, la Ansiedad es superior a medida que se descende en el nivel de Motivación y en el género masculino (dado que se asoció este con la puntuación 1, mientras que las mujeres se asociaron al valor 2).

Finalmente, la única variable que actúa de forma positiva es el otro factor de la Felicidad (No cambios en vida), siendo directamente proporcional a la Ansiedad. La función de regresión y los coeficientes relevantes aparecen a continuación:

$$\text{Ansiedad Total} = 86.960 - .429 (\text{Condiciones Negativas}) - .406 (\text{Felicidad Total}) + .747 (\text{No cambios vida}) - .169 (\text{Motivación}) - 2.786 (\text{Género})$$

Tabla 7.5.3.1. Coeficientes de la regresión para la Ansiedad Total Primaria

	<i>R</i> =.623	<i>R</i> ² =.388	<i>F</i> =49.186	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	86.960		20.239	.000
Condiciones Negativas	-.429	-.172	-2.161	.031
Felicidad Total	-.406	-.395	-5.141	.000
No cambios en mi vida	.747	.162	3.360	.001
Motivación	-.169	-.102	-2.434	.015
Género	-2.786	-.088	-2.168	.031

Emociones negativas

El factor Emociones negativas(AE)se encuentra relacionado con una sola variable predictora: las Condiciones de vida negativas (factor perteneciente a la Felicidad), dado que el resto de las variables quedaron eliminadas. La variable predictora explica el 35.2% del total de la varianza explicada ($R^2=.352$). Presenta un coeficiente de regresión estandarizado de 59.3% ($\beta=.593$). Esta variable adquiere un valor negativo, lo que indica que, a medida que se asciende en este factor, descienden los niveles en Estados emocionales positivos. La función de regresión del modelo descrito y los coeficientes más relevantes se recogen a continuación:

$$\text{Emociones negativas} = 16.830 - .403 (\text{Condiciones negativas})$$

Tabla 7.5.3.2. Coeficientes de la regresión para los Emociones negativas

	<i>R</i> =.593	<i>R</i> ² =.352	<i>F</i> = 213.009	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>T</i>	<i>P</i>
Constante General	16.830		19.354	.000
Condiciones Negativas	-.403	-.593	-14.595	.000

Preocupaciones y dificultades

El factor Preocupaciones y dificultades (AR), perteneciente a la Ansiedad, se encuentra relacionado con varias variables. Dentro de ellas, las pertenecientes a la Felicidad son las Preocupaciones en la vida y los Cambios en la vida. Por otro lado, aparecen la Asertividad (subfactor de las HHSS), la Cultura/Religión, la Edad y el Género. Todas ellas ofrecen una varianza total explicada del 21.6% (su coeficiente de determinación $R^2=.216$). De todas ellas la que ejerce una acción más clara es el factor perteneciente a la Felicidad, Preocupaciones en la vida que explica por sí sola el 21.4% de la varianza explicada ($\beta=.214$). Esta variable, relacionada con la Felicidad, actúa en sentido negativo, siendo inversamente proporcional a las puntuaciones en este factor. Lo mismo ocurre con la Asertividad, la Cultura/Religión, la Edad y el Género. La única variable que actúa de forma directamente proporcional es Cambios en vida. El valor negativo del Género indica puntuaciones más altas en los varones, descendiendo en función de la edad y mayores en los cristianos (asociados con el valor 1).

$$\text{Preocupaciones} = 28.761 - .601 (\text{Preocupaciones vida}) + .350 (\text{Cambios vida}) - .268 (\text{Asertividad}) - 1.482 (\text{Cultura/Religión}) - .645 (\text{Edad}) - 1.188 (\text{Género})$$

Tabla 7.5.3.3. Coeficientes de la regresión para Preocupaciones y dificultades Primaria

	$R=.465$	$R^2=.216$	$F= 17.800$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	28.761		8.972	.000
Preocupaciones en la vida	-.601	-.214	-4.349	.000
Cambios en la vida	.350	.200	4.109	.000
Asertividad	-.268	-.183	-4.020	.000
Cultura	-1.482	-.118	-2.586	.010
Edad	-.645	-.112	-2.393	.017
Género	-1.188	-.099	-2.194	.029

Estados emocionales positivos

El factor Estados emocionales positivos (AE), se encuentra relacionado con la Satisfacción con la vida, las Condiciones de vida positivas (pertenecientes ambas a la variable Felicidad), la Empatía, las Habilidades Sociales Totales y la Motivación (pertenecientes a la IE). El coeficiente de determinación explica el 27.4% de la variabilidad en este modelo ($R^2=.274$). Todas las variables predictoras tienen valores

negativos, lo que implica una relación inversamente proporcional. La única excepción es el factor HHSS, que adquiere un valor positivo, lo que indica que aparecen puntuaciones más elevadas en los que presentan más HHSS, mientras que ascienden cuando disminuyen las puntuaciones en el resto de variables predictoras. El mayor poder determinante lo ejerce el factor Satisfacción con la vida, que por sí sola representa el 27.5% de la varianza total explicada ($\beta=.275$). La función de regresión y los coeficientes más relevantes quedan recogidos a continuación:

Estados Positivos=17.376 – .230 (Satisfacción vida) – .346 (Condiciones positivas) – .154 (Empatía) + .062 (HHSS) – .054 (Motivación)

Tabla 7.5.3.4. Coeficientes de la regresión para Estados emocionales positivos Primaria

	<i>R</i> =.523	<i>R</i> ² =.274	<i>F</i> = 29.257	<i>p</i> =.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	17.376		8.761	.000
Satisfacción con la vida	-.230	-.275	-4.848	.000
Condiciones Positivas	-.346	-.244	-4.393	.000
Empatía	-.154	-.122	-2.631	.009
HHSS	.062	.130	2.905	.004
Motivación	-.054	-.100	-2.123	.034

Sensaciones de ansiedad

El factor Sensaciones de ansiedad (AR), perteneciente a la Ansiedad, se encuentra influenciado por las Condiciones de vida negativas, la Satisfacción con la vida, la manifestación de Opiniones y la Disconformidad. Las dos primeras, actúan en sentido negativo, siendo inversamente proporcionales a las puntuaciones en este factor. Por su parte, el mayor poder determinante lo ejercen las Condiciones de vida negativas, con un 43.1% de la variabilidad total explicada en este modelo ($\beta=.431$). El coeficiente de correlación múltiple ($R=.552$) y el de determinación ($R^2=.305$) indican una alta relación, así como varianza total explicada (respectivamente). Las Opiniones y la Disconformidad (pertenecientes a las HHSS) actúan en sentido positivo, siendo directamente proporcionales a las puntuaciones en Sensaciones de ansiedad.

Sensaciones de ansiedad= 7.192 – .169 (Condiciones negativas) – .072 (Satisfacción vida) + .094 (Opiniones) + .098 (Disconformidad)

Tabla 7.5.3.5. Coeficientes de la regresión para las Sensaciones de ansiedad Primaria

	$R=.552$	$R^2=.305$	$F= 42.665$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	7.192		8.492	.000
Condiciones Negativas	-.169	-.431	-8.790	.000
Satisfacción con la vida	-.072	-.178	-3.653	.000
Opiniones	.094	.122	2.863	.004
Disconformidad	.098	.099	2.336	.020

Estados emocionales negativos

El factor Estados emocionales negativos (AE) se encuentra relacionado con las variables Estatus, Autoconcepto y dos factores pertenecientes a la Felicidad Total: Condiciones de vida negativas y No cambios en la vida. De todas ellas la que tiene mayor importancia, por su coeficiente de regresión estandarizado superior son las Condiciones de vida negativas, que representan el 40.2% de la varianza total explicada ($\beta=.402$), actuando de manera negativa. Lo contrario ocurre con el otro factor de la Felicidad. Estatus y Autoconcepto actúan también de manera negativa, siendo la relaciones inversamente proporcionales a las puntuaciones en Estados emocionales negativos. Entre todas las variables predictoras representan el 25% de la varianza explicada por el modelo ($R^2=.250$). También aparece una alta intensidad en las relaciones entre variables ($R=.500$). Los coeficientes aparecen en la tabla, mientras que también se puede observar la función de regresión:

$$\text{Estados negativos} = 9.714 - .176 (\text{Condiciones negativas}) - .365 (\text{Estatus}) - .052 (\text{Autoconcepto}) + .081 (\text{No cambios vida})$$

Tabla 7.5.3.6. Coeficientes de la regresión para los Estados emocionales negativos Primaria

	$R=.500$	$R^2=.250$	$F= 32.404$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	9.714		11.749	.000
Condiciones Negativas	-.176	-.402	-8.298	.000
Estatus	-.365	-.129	-2.917	.004
Autoconcepto	-.052	-.117	-2.463	.014

No cambios en vida	.081	.101	2.215	.027
---------------------------	------	------	-------	------

Estados emocionales contrapuestos

El factor Estados emocionales contrapuestos (AE), perteneciente a la Ansiedad, se encuentra relacionado con las variables Condiciones de vida negativas, Condiciones de vida positivas (dos factores de la Felicidad), Cultura/Religión e Interacción con el Sexo opuesto. De todos ellos, el factor que tiene un mayor coeficiente de regresión estandarizado es el primero, Condiciones de vida negativas, que representa el 27.6% de la variabilidad ($\beta=.276$). Entre todas las variables predictoras representan el 16.9% de la varianza total explicada por este modelo ($R^2=.169$). Los dos factores relacionados con la Felicidad actúan de forma inversamente proporcional. Lo mismo ocurre con la Cultura/Religión (indicándose mayores puntuaciones en los cristianos) y la Interacción con personas del Sexo opuesto. Su función de regresión y coeficientes más relevantes se pueden ver a continuación:

Estados emocionales contrapuestos= 8.886 – .090 (Condiciones negativas) – .095 (Condiciones positivas) – .520 (Cultura/Religión) – .063 (Interacción Sexo opuesto)

Tabla 7.5.3.7. Coeficientes de la regresión para los Estados emocionales contrapuestos Primaria

	R=.411	R²=.169	F= 19.712	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	8.886		10.687	.000
Condiciones Negativas	-.090	-.276	-5.472	.000
Condiciones Positivas	-.095	-.168	-3.347	.001
Cultura	-.520	-.119	-2.574	.010
Interacción Sexo opuesto	-.063	-.109	-2.334	.020

Felicidad Total

La variable Felicidad Total se encuentra relacionada con la Ansiedad Total, así como dos factores pertenecientes a esta variable: Estados emocionales negativos (AE) y Preocupaciones y dificultades (AR). La primera actúa de forma negativa, lo que indica una relación inversamente proporcional, a pesar de que ambos factores lo hacen de forma positiva. También se encuentra relacionada con la media del Rendimiento Académico, las HHSS y la Edad. Todos estos últimos toman valores positivos. Entre todas las predictoras explican el 40.5% de la varianza total explicada por este modelo

($R^2=.405$). De todas ellas, una mayor fuerza es ejercida por la Ansiedad Total, que alcanza un coeficiente de regresión estandarizado de 74.1% ($\beta=.741$). Esta variable predictorora actúa en sentido negativo, indicándonos una relación inversamente proporcional, mientras que el resto actúan de manera positiva. Esto indica que son los que alcanzan calificaciones más altas, los mayores y los que presentan mayores niveles en HHSS los que tienen una puntuación más elevada en esta variable. La función descrita sería la siguiente, lo que se une a los coeficientes que aparecen a continuación:
Felicidad Total= 60.613 – .721 (Ansiedad Total) + 1.875 (Media Rendimiento) + .599 (Preocupaciones) + .164 (HHSS) + .911 (Estados negativos) + 1.314 (Edad)

Tabla 7.5.3.8. Coeficientes de la regresión para la Felicidad Total Primaria

	$R=.636$	$R^2=.405$	$F= 43.865$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	60.613		7.659	.000
Ansiedad Total	-.721	-.741	-9.626	.000
Media Rendimiento	1.875	.214	5.253	.000
Preocupaciones	.599	.231	4.069	.000
HHSS	.164	.115	2.792	.005
Estados Negativos	.911	.164	2.733	.007
Edad	1.314	.088	2.140	.033

Condiciones de vida negativas

El factor de la Felicidad, Condiciones de vida negativas, se encuentra influenciado por factores relacionados con la Ansiedad, como son las Emociones negativas (AE) y las Sensaciones de ansiedad (AR). Ambos factores actúan de forma inversamente proporcional. También ejercen influencia la Inteligencia Emocional Total, la manifestación de Opiniones, la Edad y el Rendimiento en Inglés. Todas las variables no relacionadas con la Ansiedad actúan de forma positiva. La primera de las variables relacionadas con la Ansiedad, es la que tiene un poder superior, representando el 38.3% de la varianza explicada total en el modelo ($\beta=.383$). Entre todas ellas representan el 45.2% de la varianza explicada ($R^2=.452$), existiendo una alta intensidad en las relaciones descritas ($R=.673$). La función descrita sería la siguiente:

Condiciones de vida negativas= 17.105 – .564 (Emociones negativas) + .037 (Inteligencia Emocional Total) – .479 (Sensaciones ansiedad) + .192 (Opiniones) + .795 (Edad) + .337 (Inglés)

Tabla 7.5.3.9. Coeficientes de la regresión para las Condiciones de vida Negativas Primaria

	<i>R</i> =.673	<i>R</i> ² =.452	<i>F</i> = 53.283	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	17.105		6.096	.000
Emociones Negativas	-.564	-.383	-7.376	.000
IE Total	.037	.120	2.412	.016
Sensaciones ansiedad	-.479	-.188	-3.657	.000
Opiniones	.192	.098	2.573	.010
Edad	.795	.129	2.848	.005
Inglés	.337	.113	2.599	.010

Satisfacción con la vida

El factor Satisfacción con la vida se encuentra relacionado con dos factores de la Ansiedad, como son Estados emocionales positivos (AE) y Emociones negativas (AE). Ambas actúan en sentido inverso. La Media de Rendimiento y las HHSS tienen también influencias sobre este factor, actuando en sentido positivo y siendo, por tanto, directamente proporcionales. De todas ellas la que tiene un coeficiente de regresión estandarizado superior son los Estados emocionales positivos, que representan el 37.2% en este coeficiente (β =.372). Entre todas las variables predictoras representan el 27.7% de la varianza explicada (R^2 =.277). Los coeficientes más relevantes y la función de regresión se presentan a continuación:

Satisfacción con la vida= 17.772 – .445 (Estados positivos) + .535 (Media Rendimiento) – .234 (Emociones negativas) + .073 (HHSS)

Tabla 7.5.3.10. Coeficientes de la regresión para la Satisfacción con la vida Primaria

	<i>R</i> =.526	<i>R</i> ² =.277	<i>F</i> = 37.378	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	17.722		7.666	.000

Estados Positivos	-0.445	-0.372	-8.065	.000
Media Rendimiento	.535	.153	3.430	.001
Emociones Negativas	-0.234	-0.164	-3.501	.001
HHSS	.073	.128	2.915	.004

Condiciones de vida positivas

Para el factor de la Felicidad, Condiciones de vida positivas, la influencia viene por parte de dos factores de la Ansiedad como son Estados emocionales positivos (AE) y Estados contrapuestos (AE). Ambos actúan en sentido inversamente proporcional, además la primera tiene el mayor poder determinante con un 36.7% de la varianza total explicada ($\beta=.367$). El Rendimiento en la materia de ciencias Naturales actúa de manera positiva siendo los que obtienen mayores calificaciones en esta materia los que alcanzan puntuaciones superiores en este factor de la Felicidad. Entre todas ellas representan el 22.3% de la varianza total explicada por el modelo (su coeficiente de determinación es $R^2=.223$). La función descrita sería la siguiente, a la cual acompañan los coeficientes más relevantes, resumidos en la siguiente tabla:

Condiciones de vida positivas = 13.912 – .259 (Estados positivos) – .259 (Estados contrapuestos) + .232 (Naturales)

Tabla 7.5.3.11. Coeficientes de la regresión para los Condiciones de vida positivas Primaria

	<i>R</i> =.472	<i>R</i> ² =.223	<i>F</i> = 37.256	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	13.912		21.091	.000
Estados Positivos	-.259	-.367	-7.764	.000
Estados Contrapuestos	-.259	-.147	-3.123	.002
Naturales	.232	.134	2.985	.003

Cambios en la vida

Para el factor de la Felicidad, Cambios en la vida, el factor Preocupaciones y dificultades (AR), con un 26% de coeficiente de correlación estandarizado ($\beta=.260$), es el que ejerce una relación más clara. Por otra parte, también actuando con sentido positivo, aparecen los Estados emocionales negativos (AE) que también pertenecen a la Ansiedad. Lo contrario ocurre con la tercera variable predictora, dado que el Rendimiento en el área de Lengua Castellana se establece una relación inversamente proporcional. Esto último indica que a mayor puntuaciones en ambos factores y a

menos rendimiento en Lengua, más altos serán los niveles en este factor. Entre todas ellas suman un coeficiente de determinación de 16.8% ($R^2=.168$), porcentaje de varianza total explicado por el modelo. Los coeficientes más relevantes y la función de regresión aparecen a continuación:

$$\text{Cambios en vida} = 5.484 + .149 (\text{Preocupaciones y dificultades}) - .412 (\text{Lengua Castellana}) + .132 (\text{Estados negativos})$$

Tabla 7.5.3.12. Coeficientes de la regresión para las Cambios en la vida Primaria

	$R=.410$	$R^2=.168$	$F= 26.218$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	5.484		7.659	.000
Preocupaciones	.149	.260	5.408	.000
Lengua Castellana	-.412	-.225	-4.772	.000
Estados Negativos	.132	.108	2.206	.028

No cambios en la vida

El factor de la Felicidad relacionado con la intención de No provocar cambios en su vida, tiene relación sólo con dos variables. La primera se relaciona con la Ansiedad (Estados emocionales negativos, perteneciente a la AE). La segunda pertenece a la IE (Autocontrol). La primera es la que ejerce un mayor poder, dado su coeficiente de correlación estandarizado, siendo del 21.3% ($\beta=.213$). La otra variable, que actúa de manera positiva, es el Autocontrol. Entre ambas variables predictoras suman el 6.6% de la varianza total explicada por el modelo (su coeficiente de determinación es de $R^2=.066$), siendo el coeficiente de correlación múltiple de $R=.256$. Los coeficientes y la función de regresión se recogen a continuación:

$$\text{No cambios vida} = 2.519 + .262 (\text{Estados emocionales negativos}) + .154 (\text{Autocontrol})$$

Tabla 7.5.3.13. Coeficientes de la regresión para No cambios en la vida Primaria

	$R=.256$	$R^2=.066$	$F= 13.742$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P

Constante General	2.519		3.188	.002
Estados Negativos	.262	.213	4.340	.000
Autocontrol	.154	.158	3.228	.001

Preocupaciones en vida

El último factor de la Felicidad, relacionado con las Preocupaciones que pueden producirse en la vida, se encuentra relacionado directamente con la variable Ansiedad Total (su media), siendo esta la que tiene un mayor poder de influencia, con un coeficiente de regresión estandarizado de $\beta=.287$. La segunda variable que más importancia tiene sobre el coeficiente de correlación múltiple ($R=.441$) es el factor de la IE Autoconcepto, que representa el 14.7% ($\beta=.147$). Además de estas dos aparecen también la realización de Peticiones, el Autocontrol y el Rendimiento en Lengua Castellana. La Ansiedad actúa en sentido inverso, lo mismo que ocurre con el Autocontrol. Para el Autoconcepto, la realización de Peticiones y la Lengua Castellana los valores son positivos, siendo más altas las puntuaciones en este factor de la Felicidad entre los que tienen un mayor rendimiento en esta materia, mayor autoconcepto y menores niveles de ansiedad y autocontrol. Su coeficiente de determinación es de $R^2=.194$. Los coeficientes más relevantes y la función de regresión aparecen a continuación:

$$\text{Preocupaciones en vida} = 6.135 - .038 (\text{Ansiedad Total}) + .050 (\text{Autoconcepto}) + .056 (\text{Peticiones}) - .083 (\text{Autocontrol}) + .147 (\text{Lengua Castellana})$$

Tabla 7.5.3.14. Coeficientes de la regresión para las Preocupaciones en la vida

	$R=.441$	$R^2=.194$	$F= 18.712$	$p=.000$
Variables	B	B	t	P
Constante General	6.135		8.380	.000
Ansiedad Total	-.038	-.287	-6.004	.000
Autoconcepto	.050	.147	2.961	.003
Peticiones	.056	.103	2.166	.031
Autocontrol	-.083	-.138	-2.899	.004
Lengua Castellana	.147	.129	2.584	.010

Inteligencia Emocional Total

La variable Inteligencia Emocional Total se encuentra también bajo la influencia de varios factores. De todos ellos, el que tiene un coeficiente correlación estandarizado superior es la media del Rendimiento Académico que representa el 45.4% ($\beta=.454$), actuando de manera directamente proporcional. De esta forma, se entiende un incremento de las puntuaciones en esta variable entre los sujetos con un Rendimiento Académico más elevado. También actúan de manera positiva la Edad siendo superior las puntuaciones cuanto más alto es el curso en el que se encuentra el sujeto (y es más elevada su edad) y las Condiciones de vida negativas (pertenecientes a la variable Felicidad). Finalmente el Estatus actúa de manera inversamente proporcional (indicando mayores puntuaciones entre los sujetos de estatus más bajos). Entre todas las variables predictoras alcanzan un coeficiente de determinación del 47.3% ($R^2=.473$). La función de regresión y los coeficientes aparecen a continuación:

$$\text{Inteligencia Emocional Total} = .064 + 5.405 (\text{Media Rendimiento Total}) + 7.690 (\text{Edad}) + .478 (\text{Condiciones negativas}) - 2.857 (\text{Estatus})$$

Tabla 7.5.3.15. Coeficientes de la regresión para la Inteligencia Emocional Total Primaria

	<i>R</i>=.688	<i>R</i>²=.473	<i>F</i>= 95.703	<i>p</i>=.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	.064		.008	.994
Media Rendimiento	5.405	.454	11.914	.000
Edad	7.690	.374	9.942	.000
Condiciones Negativas	.478	.142	3.651	.000
Estatus	-2.857	-.130	-3.531	.000

Motivación

Para el factor Motivación, perteneciente a la Inteligencia Emocional, las variables que ejercen influencia son el Rendimiento en Naturales, la Edad, el Rendimiento en Inglés y los Estados emocionales positivos (AE). Todas las variables predictoras alcanzan un coeficiente de determinación del 36.5% ($R^2=.365$). De todas ellas, la que un mayor poder determinante tiene, por su mayor coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.389$), es la Edad, que se relaciona de manera clara con el coeficiente de correlación del modelo ($R=.604$), representando el 38.9% de la variabilidad. Esta variable, así como

las relacionadas con el Rendimiento actúan de forma positiva, mientras que la relacionada con la Ansiedad lo hace de manera negativa. Este análisis se complementa con la función de regresión y la tabla con los coeficientes más relevantes:

$$\text{Motivación} = -9.461 + 1.036 (\text{Naturales}) + 3.786 (\text{Edad}) + 1.037 (\text{Inglés}) - .181 (\text{Estados Positivos})$$

Tabla 7.5.3.16. Coeficientes de la regresión para la Motivación Primaria

R=.604 R²=.365 F= 61.570 p=.000				
Variables	B	β	t	P
Constante General	-9.461		-2.295	.022
Naturales	1.036	.219	3.847	.000
Edad	3.786	.389	9.696	.000
Inglés	1.037	.219	3.891	.000
Estados Positivos	-.181	-.092	-2.355	.019

Conocimiento de sí mismos

Para el Conocimiento de sí mismos también aparece influencia por parte del Rendimiento en Matemáticas, que actúa como principal variable predictora. Su coeficiente de regresión estandarizado supone el 28.5% ($\beta=.285$) del total de la varianza explicada por este modelo. Como en los casos de otros factores de la IE antes comentado, la relación es directamente proporcional, ascendiendo los niveles a medida que aumenta el Rendimiento en esta materia. Además de esta, actúan otras variables: la Edad, el Estatus y las Sensaciones de ansiedad (AR). Las dos últimas actúan de forma negativa, mientras que la Edad lo hace de manera directamente proporcional. Todo ello hace que, entre todas las variables predictoras, den lugar a un modelo en el que el coeficiente de determinación explica el 16.8% de la varianza ($R^2=.168$). Esta realidad se puede observar en la función de regresión y en la tabla en la que aparecen los coeficientes del modelo:

$$\text{Conocimiento de sí mismos} = 13.080 + 1.059 (\text{Matemáticas}) + 1.364 (\text{Edad}) - 1.508 (\text{Estatus}) - .291 (\text{Sensaciones de ansiedad})$$

Tabla 7.5.3.17. Coeficientes de la regresión para el Conocimiento de sí mismos Primaria

R=.410 R²=.168 F= 21.691 p=.000			
--	--	--	--

Variables	B	β	t	P
Constante General	13.080		3.639	.000
Matemáticas	1.059	.285	6.104	.000
Edad	1.364	.189	4.165	.000
Estatus	-1.508	-.194	-4.188	.000
Sensaciones ansiedad	-.291	-.097	-2.146	.032

Autoconcepto

En el factor Autoconcepto vuelven a aparecer variables que tienen influencia. La que hace una mayor fuerza es la media del Rendimiento Académico, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 30.8% ($\beta=.308$). Posteriormente aparecen otras variables que tienen influjo de manera positiva (directamente proporcional), como la Edad (más en los cursos superiores) y las Condiciones de vida negativas (mayores cuanto más grandes son sus niveles). Lo contrario ocurre con el Estatus (más en los estatus más bajos). Entre todas las variables predictoras dan cuenta del ($R^2=.295$) 29.5% de la varianza total explicada, tal y como indica su coeficiente de determinación. Este y otros datos, junto con la función de regresión quedan recogidos a continuación:

$$\text{Autoconcepto} = -4.266 + 1.861 (\text{Edad}) + .941 (\text{Media Rendimiento}) + .177 (\text{Condiciones de vida negativas}) - .944 (\text{Estatus})$$

Tabla 7.5.3.18. Coeficientes de la regresión para el Autoconcepto Primaria

	$R=.543$	$R^2=.295$	$F= 44.969$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	-4.266		-1.595	.111
Edad	1.861	.269	7.103	.000
Media Rendimiento	.941	.308	6.144	.000
Condiciones Negativas	.177	.179	3.995	.000
Estatus	-.944	-.145	-3.439	.001

Autocontrol

Para el factor de la Inteligencia Emocional, Autocontrol, la media del Rendimiento Académico vuelva ser la principal variable predictora con un 30.9% de la varianza total explicada, si se tiene en cuenta su coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.309$).

Como en los casos anteriores, se muestra una relación de proporcionalidad entre ambas variables. Los Estados emocionales positivos (AE) y las Preocupaciones en la vida actúan de manera negativa, siendo superiores las puntuaciones en este factor para aquellos que tienen menores niveles en ambos factores (pertenecientes a Ansiedad y Felicidad respectivamente). Sin embargo, tanto en el Estatus como en el caso del factor de la Felicidad No cambios en la vida actúan de manera positiva siendo directamente proporcionales a las puntuaciones en Autocontrol. Entre todas las variables predictoras representan el 16.6% de la varianza total explicada por el modelo ($R^2=.166$). Los coeficientes más relevantes y la función de regresión se presentan a continuación:

$$\text{Autocontrol} = 7.648 + .626 (\text{Media Rendimiento}) - .081 (\text{Estados Positivos}) - .221 (\text{Preocupaciones en la vida}) + .470 (\text{Estatus}) + .426 (\text{Edad}) + .096 (\text{No cambios vida})$$

Tabla 7.5.3.19. Coeficientes de la regresión para el Autocontrol Primaria

	$R=.408$	$R^2=.166$	$F= 14.243$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	7.648		4.203	.000
Media Rendimiento	.626	.309	6.564	.000
Estados Positivos	-.081	-.114	-2.541	.011
Preocupaciones vida	-.221	-.127	-2.680	.008
Estatus	.470	.125	2.716	.007
Edad	.426	.122	2.633	.009
No cambios vida	.096	.089	1.980	.048

Empatía

Para finalizar con el último factor de la Inteligencia Emocional, Empatía, se puede observar influencia por parte de la media del Rendimiento Académico, que vuelve a ser la principal variable predictora, con un 22.3% de coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.223$). De nuevo, el Rendimiento general vuelve a mostrarse como directamente proporcional a las puntuaciones obtenidas en este factor de la IE. También actúan de forma positiva la Edad y el Género (siendo más altas las puntuaciones en las mujeres). La única variable que adopta valores negativos, siendo sus valores inversamente proporcionales a los del factor analizado, son los Estados emocionales positivos (pertenecientes a la AE). Todas las variables que predicen la Empatía, representan un

coeficiente de determinación del 14.3% ($R^2=.143$). Todo esto queda resumido en la función de regresión y la tabla que contiene los diferentes coeficientes:

$$\text{Empatía} = .258 + .859 (\text{Edad}) + .428 (\text{Media Rendimiento}) + 1.030 (\text{Género}) - .089 (\text{Estados Positivos})$$

Tabla 7.5.3.20. Coeficientes de la regresión para la Empatía Primaria

	$R=.379$	$R^2=.143$	$F= 17.925$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	.258		.132	.895
Edad	.859	.192	4.937	.000
Media Rendimiento	.428	.223	4.216	.000
Género	1.030	.127	2.791	.005
Estados Positivos	-.089	-.114	-2.495	.013

Habilidades Sociales Totales

Comenzando con el factor Habilidades Sociales, se observa influencia de diferentes variables predictoras. La primera de ellas, siendo la que alcanza un coeficiente de regresión estandarizado más elevado es el factor Preocupaciones y dificultades, perteneciente a la variable Ansiedad. Esta variable explica el 27.3% ($\beta=.273$) de la varianza, siendo la más relevante para el coeficiente de correlación ($R=.339$). Este factor actúa de manera inversamente proporcional, lo que indica el descenso de las puntuaciones a medida que aumentan los niveles en el mismo. Lo mismo ocurre con la Ansiedad Total. Sin embargo, en el resto de variables predictoras (Rendimiento en Inglés, Edad y Felicidad Total) aparecen valores positivos, siendo directamente proporcionales. Así las puntuaciones son superiores a medida que ascienden las calificaciones en Inglés, la Edad y las puntuaciones de Felicidad. Entre todas las variables predictoras representan el 11.5% ($R^2=.115$) de la varianza total explicada. La función descrita sería la siguiente (a lo que hay que añadir la tabla con los coeficientes):

$$\text{Habilidades Sociales Total} = 56.137 - .495 (\text{Preocupaciones y dificultades}) + .717 (\text{Inglés}) + 1.469 (\text{Edad}) - .155 (\text{Ansiedad Total}) + .115 (\text{Felicidad Total})$$

Tabla 7.5.3.21. Coeficientes de la regresión para las Habilidades Sociales Primaria

	$R=.339$	$R^2=.115$	$F= 10.200$	$p=.000$
--	----------	------------	-------------	----------

Variables	B	β	t	P
Constante General	56.137		8.518	.000
Preocupaciones	-.495	-.273	-4.278	.000
Inglés	.717	.142	2.836	.005
Edad	1.469	.141	2.822	.005
Ansiedad Total	-.155	.228	3.092	.002
Felicidad Total	.115	.166	2.758	.006

Interacción Sexo opuesto

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, a través diferentes cuadros, muestran que en el alumnado de Educación Primaria participante, la subcategoría manifestación de Opiniones se puede predecir, siendo sus puntuaciones inversamente proporcionales al factor Estados contrapuestos (AE) y directamente proporcionales al Rendimiento en Inglés. El primer factor tiene el mayor poder determinante con un 13.2% de la varianza total explicada. El resto de variables quedan excluidas, explicando el conjunto de todas las predictoras el 3.1% de la varianza total ($R^2=.031$). Los coeficientes más relevantes y la función descrita aparecen a continuación:

$$\text{Interacción Sexo opuesto} = 21.737 - .229 (\text{Estados contrapuestos}) + .165 (\text{Inglés})$$

Tabla 7.5.3.22. Coeficientes de la regresión para la Interacción con Sexo opuesto

	R=.175	R²=.031	F= 6.269	p=.002
Variables	B	β	t	P
Constante General	21.737		34.425	.000
Estados contrapuestos	-.229	-.132	-2.654	.008
Inglés	.165	.099	1.980	.048

Peticiones

Los resultados que a continuación se presentan, ponen de manifiesto que la subcategoría realización de Peticiones (dentro de las HHSS) está determinada por el Rendimiento en Inglés (que es el que tiene el coeficiente de regresión estandarizado más alto $-\beta=.230$ -, suponiendo el 23% de la varianza total explicada). A esto hay que añadirle, también en sentido positivo la Edad, que se eleva a medida que ocurre lo

mismo en las Peticiones. Todas las demás variables que se introdujeron fueron rechazadas, suponiendo el conjunto de las variables predictoras el 8.8% de la varianza total ($R^2=.088$). La función de regresión que aparece a continuación se complementa con los coeficientes que aparecen en la tabla que se presenta:

$$\text{Peticiones} = 7.010 + .425 (\text{Inglés}) + .743 (\text{Edad})$$

Tabla 7.5.3.23. Coeficientes de la regresión para las Peticiones Primaria

	$R=.297$	$R^2=.088$	$F= 19.195$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	7.010		3.670	.000
Inglés	.425	.230	4.783	.000
Edad	.743	.195	4.061	.000

Asertividad

Se observa que la Asertividad está determinada por uno de los factores de la Ansiedad, las Preocupaciones y dificultades (AR). Este factor actúa de manera directamente proporcional a las puntuaciones en la variable dependiente. Por su parte, la Media del Rendimiento actúa en sentido contrario al anterior, siendo directamente proporcional a la puntuación en el subfactor Asertividad. La primera variable predictora alcanza el mayor coeficiente de regresión estandarizado, siendo del 22.7% ($\beta=.227$). El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras representan el 7% de la varianza en cuanto a la Asertividad ($R^2=.070$), tal y como indica el coeficiente de determinación. Los coeficientes aparecen en la siguiente tabla, mientras que la función de regresión descrita sería la siguiente:

$$\text{Asertividad} = 9.660 - .156 (\text{Preocupaciones y dificultades}) + .263 (\text{Media Rendimiento})$$

Tabla 7.5.3.24. Coeficientes de la regresión para la Asertividad Primaria

	$R=.265$	$R^2=.070$	$F= 14.985$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	19.009		21.144	.000

Preocupaciones	-0.156	-0.227	-4.656	.000
Media Rendimiento	.263	.114	2.331	.020

Disconformidad

En el caso del subfactor Disconformidad es una, solamente, la variable predictora, la cual actúa de manera directamente proporcional, siendo las Sensaciones de Ansiedad (AR), perteneciente a la Ansiedad. Su coeficiente de regresión estandarizado es del 12.1% ($\beta=.121$). Esta variable supone el 1.5% de la varianza total explicada por el modelo, tal y como indica su coeficiente de determinación ($R^2=.015$). Los coeficientes más relevantes y la función de regresión aparecen a continuación:

$$\text{Disconformidad} = 9.433 + .124 (\text{Sensaciones de ansiedad})$$

Tabla 7.5.3.25. Coeficientes de la regresión para la Disconformidad Primaria

	R=.121	R²=.015	F= 5.898	p=.016
Variables	B	β	t	P
Constante General	9.433		49.140	.000
Sensaciones ansiedad	.124	.121	2.429	.016

Opiniones

Para el último factor de las Habilidades Sociales, la manifestación de Opiniones, son cuatro las variables que ejercen influencia, dentro de las cuales la que tiene un poder más importante es la Felicidad Total, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 16.7%. Tanto esta como el factor de la Ansiedad, Sensaciones de Ansiedad, son directamente proporcionales a la manifestación de Opiniones. Por otro lado, actuando en sentido negativo, aparecen el Estatus y otro factor de la Ansiedad (Preocupaciones y dificultades, perteneciente a la AR). Entre todas ellas suman el 5.9% de la varianza total explicada, tal como informa el coeficiente de determinación ($R^2=.059$). El resto de las variables quedan eliminadas. De esta manera, la función que se presenta a continuación permite decir que las puntuaciones en este subfactor aumentan en aquellos sujetos con menores niveles en Preocupaciones y dificultades, menos Estatus y mayores puntuaciones en Felicidad y Sensaciones de ansiedad (AR). Esto queda confirmado por los coeficientes que quedan resumidos en la tabla que aparece a continuación:

$$\text{Opiniones} = 14.814 - .067 (\text{Preocupaciones y dificultades}) - .410 (\text{Estatus}) + .035 (\text{Felicidad Total}) + .194 (\text{Sensaciones de ansiedad})$$

Tabla 7.5.3.26. Coeficientes de la regresión para la manifestación de Opiniones Primaria

	<i>R</i> =.243	<i>R</i> ² =.059	<i>F</i> = 6.200	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	14.814		11.752	.000
Preocupaciones	-.067	-.122	-2.365	.019
Estatus	-.410	-.123	-2.512	.012
Felicidad Total	.035	.167	2.960	.003
Sensaciones ansiedad	.194	.148	2.663	.008

Media 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 la media del Rendimiento Académico (media de calificaciones) está bajo la influencia de varias variables. De todas ellas la que ejerce un poder más determinante es la Inteligencia Emocional Total, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 66% ($\beta=.660$). Esta variable actúa de manera directamente proporcional. Por otra parte, también ejercen influencia las variables Cultura/Religión, Edad y Felicidad Total y los factores Conocimiento de sí mismos, Cambios en la vida, Opiniones y Peticiones. De todas ellas, solamente dos (Felicidad y Peticiones) actúan de manera positiva (directamente proporcional). Esto indica que a medida que se asciende en los niveles de Felicidad y Peticiones es superior la media del Rendimiento. La Cultura/Religión, la Edad y el resto de factores actúan de manera negativa, siendo las calificaciones superiores entre los cristianos, los de mayor edad y los que presentan puntuaciones inferiores en los factores mencionados. El resto de variables quedan excluidas, explicando entre todas las predictoras el 42.5% de la varianza total ($R^2=.425$). La influencia de estas variables es intensa, tal y como indica el coeficiente de correlación ($R=.652$). La función descrita sería la siguiente, la cual se acompaña con una tabla con los coeficientes más relevantes:

$$\text{Media Rendimiento} = 6.712 + .057 (\text{Inteligencia Emocional Total}) - .831 (\text{Cultura/Religión}) - .481 (\text{Edad}) + .014 (\text{Felicidad Total}) - .046 (\text{Conocimiento de sí mismos}) - 0.54 (\text{Cambios vida}) - .085 (\text{Opiniones}) + .069 (\text{Peticiones})$$

Tabla 7.5.3.27. Coeficientes de la regresión para la Media de Rendimiento Primaria

	$R=.652$	$R^2=.425$	$F= 37.628$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	6.712		8.335	.000
IE Total	.057	.660	10.634	.000
Cultura/Religión	-.831	-.221	-5.787	.000
Edad	-.481	-.294	-6.891	.000
Felicidad Total	.014	.125	2.835	.005
Conocimiento sí mismo	-.046	-.195	-3.478	.001
Cambios en vida	-.054	-.103	-2.454	.015
Opiniones	-.085	-.154	-3.692	.000
Peticiones	.069	.153	3.577	.000

Rendimiento en Lengua Castellana

Para conocer el Rendimiento en la materia de Lengua Castellana, los resultados que a continuación se presentan, indican algo similar a lo comentado en el Rendimiento general, ya que se repiten muchas de las variables influyentes antes comentadas. Como en el caso anterior, la principal variable predictora vuelve a ser la Inteligencia Emocional Total, con un 63.2% de la varianza total explicada. Además se repiten las variables Edad y Cultura/religión y los factores Cambios en la vida, (Felicidad), Conocimiento de sí mismos (IE), Opiniones y Peticiones (HHSS). Además aparecen el Estatus y otro factor de la Felicidad (Satisfacción con la vida). Como en IE, el Estatus, la realización de Peticiones y la Satisfacción con la vida son directamente proporcionales a las puntuaciones en la materia de Lengua Castellana. La Edad, los Cambios en la vida, el Conocimiento de sí mismos, la Cultura/Religión y la manifestación de Opiniones actúan de manera inversamente proporcional. El conjunto de todas ellas da cuenta del 38.4% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en Lengua Castellana ($R^2=.384$). Los coeficientes y la función de regresión aparecen a continuación:

Rendimiento Lengua Castellana= 6.479 + .057 (Inteligencia Emocional Total) + .184 (Estatus) – .447 (Edad) – .098 (Cambios vida) – .048 (Conocimiento de sí mismos) – .514 (Cultura/Religión) – .098 (Opiniones) + .075 (Peticiones) + .024 (Satisfacción en la vida)

Tabla 7.5.3.28. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Lengua Castellana Primaria

	$R=.620$	$R^2=.384$	$F= 28.172$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	6.479		6.398	.000
IE	.057	.632	9.935	.000
Estatus	.184	.095	1.898	.048
Edad	-.447	-.259	-5.871	.000
Cambios en vida	-.098	-.178	-4.382	.000
Conocimiento sí mismos	-.048	-.193	-3.311	.001
Cultura/Religión	-.514	-.130	-2.627	.009
Opiniones	-.098	-.169	-3.882	.000
Peticiones	.075	.158	3.546	.000
Satisfacción con la vida	.024	.081	1.993	.047

Rendimiento en Matemáticas

El Rendimiento Académico en Matemáticas vuelve a tener como la principal variable predictora la IE Total, a pesar de que su coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.465$) disminuye con respecto al de la anterior materia. De esta manera, se puede predecir partiendo de la puntuación en IE Total, la Cultura/Religión, la Edad, la Felicidad Total, el Estatus y los subfactores Peticiones y Opiniones. De todas ellas, la Cultura/Religión, la Edad y la realización de Peticiones actúan de manera inversamente proporcional siendo el resto valores positivos. El resto de variables son excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 35.2% de la varianza, en cuanto a la variable Rendimiento en Matemáticas ($R^2=.352$). El Rendimiento en esta materia decrece con puntuaciones bajas en IE, entre los musulmanes, con la edad, en las puntuaciones bajas de Felicidad, los estatus bajos y los que tienen niveles bajos en Peticiones y altos en Opiniones. La función descrita sería la siguiente, que se acompaña con la tabla en la que se resumen los coeficientes más relevantes:

$$\text{Rendimiento Matemáticas} = 4.104 + .045 (\text{Inteligencia Emocional Total}) - .738 (\text{Cultura/Religión}) - .431 (\text{Edad}) + .017 (\text{Felicidad Total}) + .327 (\text{Estatus}) + .068 (\text{Peticiones}) - .063 (\text{Opiniones})$$

Tabla 7.5.3.29. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Matemáticas Primaria

	$R=.593$	$R^2=.352$	$F= 31.675$	$p=.000$
--	----------	------------	-------------	----------

Variables	B	β	t	P
Constante General	4.104		3.804	.000
IE Total	.045	.465	10.115	.000
Cultura/Religión	-.738	-.172	-3.405	.001
Edad	-.431	-.231	-5.173	.000
Felicidad Total	.017	.133	3.090	.002
Estatus	.327	.156	3.075	.002
Peticiones	.068	.132	2.929	.004
Opiniones	-.063	-.100	-2.237	.026

Rendimiento en ciencias Sociales

Las calificaciones obtenidas en la materia de ciencias Sociales también se pueden predecir. Tal y como indican los cálculos que aparecen resumidos en la tabla y en la función de regresión, el Rendimiento en esta materia queda determinado por la variable Inteligencia Emocional Total, variable de mayor importancia, por su mayor relación con el coeficiente de correlación múltiple. Este valor alcanza un porcentaje del 58.2% ($\beta=.582$). Como esta variable, la Felicidad Total y el subfactor Peticiones actúan de manera directamente proporcional, siendo superiores las puntuaciones ante los niveles superiores en ambos. La Cultura/Religión, la Edad, el Conocimiento de sí mismos y el subfactor Opiniones actúan de manera negativa, subiendo el nivel académico a medida que se desciende en las puntuaciones de todos ellos. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 34.2% de la varianza en cuanto a la variable dependiente ($R^2=.342$).

Rendimiento Sociales = 4.595 + .060 (Inteligencia Emocional Total) – .079 (Cultura/Religión) – .460 (Edad) + .023 (Felicidad Total) – .045 (Conocimiento de sí mismos) + .090 (Peticiones) – .099 (Opiniones)

Tabla 7.5.3.30. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Ciencias Sociales Primaria

	R=.584	R²=.342	F= 30.235	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	4.595		4.794	.000
IE Total	.060	.582	8.792	.000

Cultura/Religión	-0.791	-.175	-4.281	.000
Edad	-.460	-.234	-5.133	.000
Felicidad Total	.023	.166	3.832	.000
Conocimiento de sí mismos	-.045	-.158	-2.635	.009
Peticiones	.090	.167	3.644	.000
Opiniones	-.099	-.149	-3.328	.001

Rendimiento en Inglés

Para el Rendimiento en la materia Inglés (lengua extranjera), de nuevo la Inteligencia Emocional Total tiene el mayor peso, representando un porcentaje mayor de la varianza total explicada, suponiendo el 60.3% (como informa su coeficiente de regresión estandarizado $-\beta=.603$ -). Además de esta aparecen, de nuevo, la Edad, la Cultura/Religión, el Conocimiento de sí mismos, la manifestación de Opiniones y los Cambios en la vida, actuando de manera negativa. Lo contrario ocurre con la IE, la Felicidad Total y la realización de Peticiones. Para la Felicidad, a medida que ascienden los niveles de satisfacción, aumentan las calificaciones en esta materia. El conjunto de todas las variables predictoras reflejan el 35.8% de la varianza total de la variable dependiente Rendimiento en Inglés ($R^2=.358$), ejerciendo el mayor poder determinante la variable Inteligencia Emocional.

Rendimiento Inglés = 7.044 + .062 (Inteligencia Emocional Total) – .736 (Edad) + .016 (Felicidad Total) – .619 (Cultura/Religión) + .098 (Peticiones) – .046 (Conocimiento de sí mismos) – .072 (Opiniones) – .058 (Cambios en la vida)

Tabla 7.5.3.31. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Inglés Primaria

	R=.599	R²=.358	F= 28.410	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	7.044		6.941	.000
IE Total	.062	.603	9.209	.000
Edad	-.736	-.377	-8.369	.000
Felicidad Total	.016	.116	2.496	.013
Cultura/Religión	-.619	-.138	-3.421	.001
Peticiones	.098	.183	4.032	.000
Conocimiento sí mismos	-.046	-.164	-2.764	.006
Opiniones	-.072	-.110	-2.496	.013
Cambios en la vida	-.058	-.094	-2.114	.035

Rendimiento en ciencias Naturales

En este caso, los resultados que se presentan a continuación, muestran que en el alumnado de Primaria de Ceuta, la variable Rendimiento en Naturales queda determinada por las variables predictoras Inteligencia Emocional Total, cuyo coeficiente de regresión estandarizado alcanza el nivel más alto para este modelo ($\beta=.522$), siendo el que explica con más intensidad la relación con la variable dependiente. Como en casos anteriores, actúa de forma positiva (directamente proporcional). Al igual que en el resto de materias, esta adopta un valor positivo, una misma realidad que aparece en el Estatus, Felicidad Total y Peticiones. El Conocimiento de sí mismos, la Cultura/Religión y la manifestación de Opiniones adoptan valores negativos. El resto de variables quedan eliminadas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 36.3% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en la asignatura de ciencias Naturales ($R^2=.363$). La función descrita sería la siguiente:

$$\text{Rendimiento Naturales} = .215 + .053 (\text{Inteligencia Emocional Total}) + .362 (\text{Estatus}) + .020 (\text{Felicidad Total}) - .038 (\text{Conocimiento de sí mismos}) - .542 (\text{Cultura/Religión}) - .097 (\text{Opiniones}) + .062 (\text{Peticiones})$$

Tabla 7.5.3.32. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en ciencias Naturales Primaria

	<i>R</i> =.603	<i>R</i> ² =.363	<i>F</i> = 31.435	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	.215		.214	.831
IE Total	.053	.522	8.334	.000
Estatus	.362	.169	3.256	.001
Felicidad Total	.020	.147	3.341	.001
Conocimiento sí mismos	-.038	-.136	-2.283	.023
Cultura/Religión	-.542	-.122	-2.360	.019
Opiniones	-.097	-.150	-3.313	.001
Peticiones	.062	.116	2.508	.013

Rendimiento en Religión

Para finalizar este apartado de análisis regresional se concluye con el Rendimiento en la última área, que es Religión. Como en todos los casos anteriores, la Inteligencia Emocional Total vuelve a ser la principal variable predictora, con un coeficiente de regresión estandarizado del 59.7% ($\beta=.597$) de la varianza total en cuanto a la nota en Religión. El Estatus también ejerce influencia, adquiriendo un valor positivo (los

niveles aumentan a medida que se asciende en el Estatus). Lo mismo ocurre con la Felicidad Total, que también adopta valores positivos (como en el resto de materias anteriormente analizadas). Para la Edad los valores son, sin embargo, negativos indicando un descenso del rendimiento a medida que se asciende en edad cronológica. Lo mismo que ocurre con el factor Conocimiento de sí mismos y la variable Cultura/Religión, lo que indica que son los cristianos y los que obtienen niveles bajos en este factor de la IE los que tienen puntuaciones más altas. Finalmente, para el único factor de la Ansiedad (Estados emocionales positivos, pertenecientes a la AE) los valores actúan de manera directamente proporcional. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 31.2% de la varianza total explicada en la calificación en la materia de Religión ($R^2=.312$). Los coeficientes más relevantes y la función de regresión se recogen a continuación:

$$\text{Rendimiento Religión} = 5.145 + .051 (\text{Inteligencia Emocional Total}) + .400 (\text{Estatus}) - .419 (\text{Edad}) - .057 (\text{Conocimiento de sí mismos}) + .018 (\text{Felicidad Total}) + .035 (\text{Estados Positivos}) - .422 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 7.5.3.33. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Religión

	$R=.559$	$R^2=.312$	$F= 26.463$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	5.145		5.297	.000
IE Total	.051	.597	8.829	.000
Estatus	.400	.219	4.200	.000
Edad	-.419	-.257	-5.552	.000
Conocimiento sí mismos	-.057	-.241	-3.924	.000
Felicidad Total	.018	.158	3.318	.001
Estados Positivos	.035	.102	2.235	.026
Cultura/Religión	-.422	-.113	-2.170	.031

7.5.4. Análisis de la varianza Primaria

7.5.4.1. 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 los factores Estados emocionales positivos ($p=.007$) y Estados emocionales contrapuestos ($p=.011$), pertenecientes a la Ansiedad, Satisfacción con la vida ($p=.023$) y Cambios en la vida ($p=.023$), pertenecientes a la Felicidad. También influye en los factores de la IE, Motivación ($p=.000$), Conocimiento de sí mismos ($p=.010$), Autoconcepto ($p=.002$) y Empatía ($p=.017$), así como en la mayoría de los subfactores de las HHSS (Interacción con el Sexo opuesto $-p=.000-$, Peticiones $-p=.001-$, Disconformidad $-p=.000-$ y Opiniones $-p=.043-$). En el Rendimiento Académico medio ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$) también se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas a saber: Ansiedad Total ($p=.089$) y sus factores Emociones negativas ($p=.262$), Preocupaciones y dificultades ($p=.262$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.189$) y Estados emocionales negativos ($p=.128$), Felicidad Total ($p=.183$) y sus factores, Condiciones de vida negativas ($p=.723$), Condiciones de vida positivas ($p=.155$), No cambios en la vida ($p=.872$) y Preocupaciones en la vida ($p=.310$), IE Total ($p=.285$), Autocontrol ($p=.174$), las HHSS ($p=.158$) y la Asertividad ($p=.543$).

➤ 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 los factores Estados emocionales positivos ($p=.002$) y Estados emocionales contrapuestos ($p=.006$), pertenecientes a la Ansiedad. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los factores de la Felicidad Satisfacción con la vida ($p=.016$) y Cambios en la vida ($p=.002$). En IE no se encontraron diferencias significativas (IE Total $p=.123$), pero sí en todos sus factores (Motivación $-p=.016$, Conocimiento de sí mismos $-p=.039-$ y Empatía $-p=.023-$). Una situación parecida se encuentra en las HHSS ($p=.266$): se encontraron diferencias significativas en la mayoría de sus subfactores (Interacción con personas del Sexo opuesto $-p=.000-$, Peticiones $-p=.011-$, Disconformidad $-p=.000-$ y Opiniones $-p=.045-$). Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron en la Media general ($p=.000$),

en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.001$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, en la Ansiedad Total ($p=.042$), las Sensaciones de Ansiedad ($p=.009$), los Estados emocionales negativos ($p=.008$), la Felicidad Total ($p=.016$), el Autoconcepto ($p=.000$) y el Autocontrol ($p=.000$) las diferencias resultaron estadísticamente significativas, a diferencia de la primera. A estas hay que unir aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas (en ningún contraste), a saber: Emociones negativas ($p=.103$) y Preocupaciones y dificultades ($p=.063$), Condiciones de vida negativas ($p=.084$), Condiciones de vida positivas ($p=.066$), No cambios en la vida ($p=.536$), Preocupaciones en la vida ($p=.472$), Asertividad ($p=.131$). Todo lo comentado aquí aparece recogido en las tablas en las que aparecen los resultados de la prueba ANOVA, así como las medias y la desviación típica de cada uno de los grupos, para cada una de las variables analizadas.

➤ 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, considerando exclusivamente 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 Ansiedad, las diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.042$) se dan entre el centro Rosa (nivel más bajo) y el Plateado (nivel más alto), así como entre el Verde y el Rosa. Para los Estados emocionales positivos ($p=.002$) las diferencias se dan entre el Centro Rosa (nivel más bajo) y el Verde y el Plateado, así como entre el Verde y el Morado. Para las Sensaciones de Ansiedad ($p=.009$), las diferencias se dan entre el Rosa (nivel más bajo) y el Plateado y el Verde. Para el factor Estados emocionales negativos ($p=.008$) se encontraron entre el Rosa (nivel más bajo) y el resto. Finalmente en el factor Estados emocionales contrapuestos ($p=.006$) las diferencias se dan entre en centro Rosa (nivel más bajo) y el resto. Para ver las diferencias, descritas de manera resumida se ofrece la tabla en la que aparecen recogidos los datos comentados anteriormente, lo que permite identificar claramente el

sentido de las diferencias estadísticamente significativas encontradas dentro de la variable Ansiedad:

Tabla 7.5.4.1.1. ANOVA Ansiedad por Centro Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Centro							
Ansiedad Total	95	0	Verde	34.4842	18.08777	2.188	.042
	125	0	Rojo	33.7200	17.81201		
	99	0	Morado	32.5876	14.56505		
	91	1	Azul	34.4945	17.80285		
	182	0	Dorado	33.8407	16.23249		
	102	0	Rosa	28.6471	14.51639		
	67	2	Plateado	37.0448	14.62712		
Emociones Negativas	95	0	Verde	5.0105	5.22981	1.767	.103
	125	0	Rojo	4.9520	5.04473		
	99	0	Morado	4.1959	4.35804		
	91	1	Azul	4.9231	5.00939		
	182	0	Dorado	5.2363	5.24370		
	102	0	Rosa	3.5588	3.79571		
	67	2	Plateado	5.1791	4.02991		
Preocupaciones y dificultades	95	0	Verde	9.6842	5.80584	2.004	.063
	125	0	Rojo	12.0240	5.89213		
	99	0	Morado	11.4742	5.94960		
	91	1	Azul	10.7582	6.20992		
	182	0	Dorado	10.2967	5.58608		
	102	0	Rosa	10.4902	5.95652		
	67	2	Plateado	10.8507	5.21726		
Estados Emocionales Positivos	95	0	Verde	10.1895	5.94889	3.607	.002
	125	0	Rojo	8.3760	5.00913		
	99	0	Morado	9.1212	4.03119		
	91	1	Azul	9.8681	5.52209		
	182	0	Dorado	9.4341	5.07986		
	102	0	Rosa	8.1373	5.48091		
	67	2	Plateado	11.1940	5.80553		
Sensaciones de ansiedad	95	0	Verde	3.5895	3.16058	2.864	.009
	125	0	Rojo	2.7360	2.68852		
	99	0	Morado	2.8283	2.56762		
	91	1	Azul	3.1099	2.73841		
	182	0	Dorado	3.3022	2.57954		
	102	0	Rosa	2.4510	2.58567		
	67	2	Plateado	3.7463	2.58986		
Estados	95	0	Verde	3.3368	3.30252	2.927	.008
	125	0	Rojo	2.8000	2.89605		
	99	0	Morado	2.4747	2.91493		

Emocionales Negativos	91	1	Azul	2.5714	2.89499		
	182	0	Dorado	2.8462	2.98032		
	102	0	Rosa	1.9412	2.33706		
	67	2	Plateado	3.4925	2.95098		
Estados Emocionales Contrapuestos	95	0	Verde	2.6737	1.94850		
	125	0	Rojo	2.8320	2.19874		
	99	0	Morado	2.5152	1.87553		
	91	1	Azul	3.2637	2.35625	3.065	.006
	182	0	Dorado	2.7253	2.07360		
	102	0	Rosa	2.0686	1.87880		
	67	2	Plateado	2.5821	1.59686		

Para concluir con la variable Ansiedad, se considerará la agrupación de los factores en las dos categorías propias del instrumento empleado. Así, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la categoría Ansiedad Estado ($p=.001$), concretamente entre los centros Rosa (nivel más bajo) y el resto, excepto el Rojo y el Morado. Sin embargo, las diferencias no fueron significativas en la otra categoría (Ansiedad Rasgo $p=.453$). Esto se puede contemplar en la siguiente tabla.

Tabla 7.5.4.1.2. ANOVA AE y AR por Centro Primaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Centro							
Ansiedad Estado	95	0	Verde	1.5579	.66390		
	125	0	Rojo	1.4640	.62918		
	99	0	Morado	1.3918	.58731	3.659	.001
	91	1	Azul	1.5055	.63899		
	182	0	Dorado	1.5549	.62609		
	102	0	Rosa	1.3137	.56253		
	67	2	Plateado	1.6716	.58745		
Ansiedad Rasgo	95	0	Verde	1.7263	.76412		
	125	0	Rojo	1.9120	.75151		
	99	0	Morado	1.8454	.72658	.958	.453
	91	1	Azul	1.7692	.68438		
	182	0	Dorado	1.7308	.71220		
	102	0	Rosa	1.7059	.71183		
	67	2	Plateado	1.8806	.61601		

Dentro de la variable Felicidad, las diferencias significativas encontradas dentro de los totales (Felicidad Total $-p=.016-$) se dan entre el centro Verde (nivel más bajo) y los centros Morado, Rosa y Rojo. En su factor Satisfacción con la vida ($p=.016$) se dan entre el Verde (nivel más bajo) y el Rosa, el Rojo, el Dorado y el Morado y entre el

Rojo y el Dorado. Las diferencias estadísticamente significativas en Cambios en la vida ($p=.002$) se dan entre el Verde y el Rojo con el resto de los centros. Del mismo modo se resumen los datos en la tabla 7.5.4.1.3.

Tabla 7.5.4.1.3. ANOVA Felicidad por Centro Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Centro							
Felicidad Total	95	0	Verde	79.2000	16.97282	2.634	.016
	125	0	Rojo	84.3760	16.21412		
	95	4	Morado	86.6105	14.31061		
	91	1	Azul	83.8352	17.20418		
	182	0	Dorado	82.6484	16.15284		
	102	0	Rosa	86.9703	16.21386		
	67	2	Plateado	83.2687	14.64073		
Condiciones de vida negativas	95	0	Verde	28.3789	7.56135	1.866	.084
	125	0	Rojo	29.8560	7.55806		
	95	4	Morado	31.0737	6.68953		
	91	1	Azul	29.7473	7.28407		
	182	0	Dorado	29.9286	6.91466		
	102	0	Rosa	31.3333	6.10848		
	67	2	Plateado	30.0896	6.62120		
Satisfacción con la vida	95	0	Verde	20.3053	7.41917	2.628	.016
	125	0	Rojo	23.0480	5.85284		
	95	4	Morado	22.7629	5.22369		
	91	1	Azul	22.0000	6.87669		
	182	0	Dorado	21.1374	6.65552		
	102	0	Rosa	22.6931	6.22213		
	67	2	Plateado	21.7015	6.55516		
Condiciones de vida positivas	95	0	Verde	11.7053	3.97565	1.981	.066
	125	0	Rojo	12.9600	3.40161		
	95	4	Morado	12.5464	3.06873		
	91	1	Azul	11.7802	4.08467		
	182	0	Dorado	11.9066	4.32864		
	102	0	Rosa	12.7745	3.71219		
	67	2	Plateado	11.9104	4.05542		
Cambios en la vida	95	0	Verde	5.0316	3.21715	3.425	.002
	125	0	Rojo	5.2640	3.31941		
	95	4	Morado	4.7835	4.75926		
	91	1	Azul	4.0000	2.72029		
	182	0	Dorado	4.1264	3.02850		
	102	0	Rosa	3.7451	2.92374		
	67	2	Plateado	4.9403	2.99434		
	95	0	Verde	5.6842	3.50763		

No cambios en la vida	125	0	Rojo	5.2320	3.14729	.844	.536
	95	4	Morado	5.6737	3.58021		
	91	1	Azul	5.5055	3.47491		
	182	0	Dorado	5.1593	3.27756		
	102	0	Rosa	5.5980	3.38389		
	67	2	Plateado	6.0597	3.48973		
Preocupaciones en la vida	95	0	Verde	6.1579	2.27529	.930	.472
	125	0	Rojo	6.4640	2.34708		
	95	4	Morado	6.7113	2.21246		
	91	1	Azul	6.8022	2.15107		
	182	0	Dorado	6.6429	1.95217		
	102	0	Rosa	6.4412	2.19619		
67	2	Plateado	6.4478	2.54822			

Dentro de la variable IE, las diferencias significativas encontradas en Motivación ($p=.016$) se dan entre el Verde (nivel más alto) y el Rojo, el Azul y el Plateado y entre el Rojo y el Dorado. En otro de los factores, Conocimiento de sí mismos ($p=.039$) las diferencias son significativas entre el Rojo (nivel más alto) y el Dorado, el Plateado y el Azul y entre el Verde y el Morado. En Autoconcepto ($p=.000$) se dan entre el Azul (nivel más bajo) y el resto, excepto el Rojo. En Autocontrol ($p=.005$) las diferencias son significativas entre el Azul (nivel más alto) y el resto, salvo el Rosa y el Plateado. Finalmente, en Empatía ($p=.023$) se dan entre el Verde (nivel más alto) y el Morado, el Dorado y el Plateado, así como entre el Morado y el Azul.

Tabla 7.5.4.1.4. ANOVA IE por Centro Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Centro							
Inteligencia Emocional Total	66	29	Verde	123.25	16.580	1.681	.123
	114	11	Rojo	116.79	22.129		
	86	13	Morado	118.37	26.381		
	91	1	Azul	115.01	21.175		
	155	27	Dorado	121.16	19.866		
	72	30	Rosa	122.29	21.105		
66	3	Plateado	119.35	20.960			
Motivación	66	29	Verde	42.1667	7.61518	2.629	.016
	114	11	Rojo	37.3009	12.39366		
	86	13	Morado	39.5489	11.88008		
	91	1	Azul	38.4973	8.84484		
	155	27	Dorado	40.0845	9.88217		
	72	30	Rosa	40.5799	9.90232		
66	3	Plateado	38.8182	10.58832			

Conocimiento de sí mismos	66	29	Verde	29.5318	6.91489	2.226	.039
	114	11	Rojo	30.0893	7.34982		
	86	13	Morado	28.7297	7.54771		
	91	1	Azul	26.4247	7.36824		
	155	27	Dorado	29.2476	7.57864		
	72	30	Rosa	28.6125	9.04081		
	66	3	Plateado	29.4455	8.17065		
Autoconcepto	66	29	Verde	23.7992	5.90245	5.424	.000
	114	11	Rojo	22.1869	6.79200		
	86	13	Morado	23.8333	6.20901		
	91	1	Azul	20.6758	7.26115		
	155	27	Dorado	23.9476	5.49662		
	72	30	Rosa	25.4479	6.43343		
	66	3	Plateado	24.3447	5.48368		
Autocontrol	66	29	Verde	14.5856	3.98084	3.114	.005
	114	11	Rojo	15.1461	3.85007		
	86	13	Morado	14.9661	4.20689		
	91	1	Azul	16.7978	3.23853		
	155	27	Dorado	15.3229	3.68690		
	72	30	Rosa	15.7528	3.48384		
	66	3	Plateado	15.3424	3.20164		
Empatía	66	29	Verde	13.1697	3.35384	2.471	.023
	114	11	Rojo	12.4404	3.66746		
	86	13	Morado	11.3570	4.19974		
	91	1	Azul	12.6110	3.76572		
	155	27	Dorado	11.5919	4.28485		
	72	30	Rosa	11.8965	3.97258		
	66	3	Plateado	11.4008	4.07077		

Dentro del factor Habilidades Sociales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la Interacción con el Sexo opuesto ($p=.000$). Estas diferencias se dan entre el centro Rosa (puntuaciones más bajas) y el resto (menos el Dorado y el Azul) y el Morado y el Azul. En Peticiones ($p=.011$) se dan entre el Rosa (nivel más bajo) y el Verde y el Verde (nivel más alto). En Disconformidad ($p=.000$) se dan entre el Rosa (nivel más alto) y el Verde, el Rojo y el Morado y entre el Verde y el Azul. Finalmente, en Opiniones ($p=.045$) se dan sólo entre el Azul (nivel más bajo) y los centros Verde, el Morado y el Dorado. Se puede ver resumido, junto con las medias, que muestran el sentido de las diferencias.

Tabla 7.5.4.1.5. ANOVA HHSS por Centro Primaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
-----------------	----------	-----------------	--------------	------------------	----------	----------

Centro							
Habilidades Sociales Total	61	34	Verde	85.9180	9.74730		
	100	25	Rojo	84.3333	10.34605		
	76	23	Morado	84.9211	11.90604		
	84	8	Azul	82.6310	11.03857	1.277	.266
	131	51	Dorado	85.5420	9.83343		
	67	35	Rosa	82.6866	12.79940		
	61	8	Plateado	83.0328	10.52452		
Interacción con Sexo Opuesto	61	34	Verde	22.1967	3.80710		
	100	25	Rojo	22.0200	3.25973		
	76	23	Morado	23.0526	3.71266		
	84	8	Azul	21.0714	3.75704	4.479	.000
	131	51	Dorado	22.4885	3.61060		
	67	35	Rosa	20.2836	5.34508		
	61	8	Plateado	22.0164	2.93537		
Peticiones	61	34	Verde	17.7377	3.42005		
	100	25	Rojo	16.4646	4.02369		
	76	23	Morado	16.4868	4.05132		
	84	8	Azul	16.9643	3.86970	2.781	.011
	131	51	Dorado	17.1298	3.91721		
	67	35	Rosa	15.5970	5.08730		
	61	8	Plateado	16.4590	4.21337		
Asertividad	61	34	Verde	19.6721	3.63649		
	100	25	Rojo	19.7200	4.08515		
	76	23	Morado	19.4079	4.01058		
	84	8	Azul	18.7024	4.45805	1.649	.131
	131	51	Dorado	19.1374	3.97640		
	67	35	Rosa	19.2836	4.54208		
	61	8	Plateado	17.9180	3.71167		
Disconformidad	61	34	Verde	9.3443	2.31578		
	100	25	Rojo	9.7400	2.18637		
	76	23	Morado	9.1842	2.49111		
	84	8	Azul	10.2024	2.79750	7.204	.000
	131	51	Dorado	9.8015	2.48509		
	67	35	Rosa	11.5522	2.64737		
	61	8	Plateado	10.5082	2.56660		
Opiniones	61	34	Verde	16.9672	3.11431		
	100	25	Rojo	16.5600	3.05280		
	76	23	Morado	16.7895	3.01691		
	84	8	Azul	15.6905	3.43608	2.162	.045
	131	51	Dorado	16.9847	3.00508		
	67	35	Rosa	15.9701	3.59701		
	61	8	Plateado	16.1311	3.35895		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, las diferencias estadísticamente significativas se hallan en la Media general ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Para la Media se dan entre el centro Rojo (puntuaciones más bajas) y el Azul, el Morado y el Dorado, y entre el Verde y los mismos grupos. Para la Lengua Castellana, las diferencias se dan entre el Azul (puntuaciones más altas) y el resto, excepto el Rosa y entre el Dorado y el Rojo. En Matemáticas se dan diferencias significativas entre el Rojo (puntuaciones más bajas) y el Azul, el Morado y el Dorado, entre el Verde y el Azul y el Morado y el Plateado y el Azul. En ciencias Sociales se dan entre el Rojo y el resto (excepto el Rosa). En Inglés las diferencias se dan entre el Rojo y el Azul y el Dorado. Para el Rendimiento en Naturales, las diferencias se encuentran entre el centro Rojo y el resto y el Azul y el resto (excepto el Rosa). Para finalizar, se prosigue con la materia de Religión, en la que las diferencias se dan entre el Verde y el resto menos el Rojo y el Rosa y el Rojo y el resto excepto el Verde y el Rosa. 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%.

Tabla 7.5.4.1.6. ANOVA Rendimiento por Centro Primaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Centro							
Media Rendimiento Académico	93	2	Verde	6.1882	1.58671	11.025	.000
	122	3	Rojo	5.6913	1.84608		
	99	0	Morado	6.7919	1.88961		
	92	0	Azul	7.4565	1.72372		
	148	34	Dorado	6.9664	1.94276		
	19	50	Rosa	6.6754	1.77471		
	68	1	Plateado	6.6691	1.31722		
Lengua Castellana	93	2	Verde	6.387	1.8180	7.661	.000
	122	3	Rojo	6.049	1.9786		
	99	0	Morado	6.758	2.0258		
	92	0	Azul	7.750	1.7518		
	148	34	Dorado	6.757	2.0657		
	19	50	Rosa	7.105	1.8225		
	68	1	Plateado	6.838	1.5221		
	93	2	Verde	5.860	1.8626		
	122	3	Rojo	5.656	2.1998		
	99	0	Morado	6.980	2.0202		

Matemáticas	92	0	Azul	7.228	1.8463	8.340	.000
	148	34	Dorado	6.642	2.1915		
	19	50	Rosa	6.526	2.6113		
	68	1	Plateado	6.059	1.6829		
Sociales	93	2	Verde	6.258	1.8761	9.276	.000
	122	3	Rojo	5.238	2.2892		
	99	0	Morado	6.323	2.2849		
	92	0	Azul	7.098	2.0276		
	148	34	Dorado	6.892	2.2742		
	19	50	Rosa	6.632	1.9497		
	68	1	Plateado	6.206	1.5981		
Inglés	93	2	Verde	6.065	2.1458	3.795	.001
	122	3	Rojo	5.746	1.8522		
	99	0	Morado	6.202	2.3516		
	92	0	Azul	6.859	2.0087		
	148	34	Dorado	6.554	1.9907		
	19	50	Rosa	5.421	2.5672		
	68	1	Plateado	6.441	1.9804		
Naturales	93	2	Verde	6.1075	1.91369	13.802	.000
	122	3	Rojo	5.0902	2.33197		
	99	0	Morado	6.5192	2.24098		
	92	0	Azul	7.5870	1.87612		
	148	34	Dorado	6.4124	2.34855		
	19	50	Rosa	7.1579	1.95116		
	68	1	Plateado	6.5294	1.28679		
Religión	93	2	Verde	6.452	1.5778	22.811	.000
	122	3	Rojo	6.369	1.8145		
	99	0	Morado	7.970	1.5082		
	92	0	Azul	8.217	1.4812		
	148	34	Dorado	8.014	1.8442		
	19	50	Rosa	7.211	1.8129		
	68	1	Plateado	7.941	1.5149		

- **Discusión**

Para la Ansiedad, en función del centro al que el sujeto pertenece, aparecen diferencias significativas entre los diferentes grupos (con independencia a su pertenencia a la categoría Ansiedad-Estado o Ansiedad-Rasgo). De hecho, existen diferencias significativas tanto en los niveles totales, como en la mayoría de los factores que integran la variable. Esto no ocurrió en el caso de las Emociones negativas (AE) ni en el caso de las Preocupaciones y dificultades (AR). En el resto de categorías sí aparecieron diferencias estadísticamente significativas. Esta realidad no entraba dentro

de las suposiciones iniciales (puesto que se consideraba que la variable Centro no influiría en la manifestación de ansiedad). El centro Rosa es el que refleja resultados más bajos en este estado emocional, tanto en los totales como en la mayoría de factores, excepto en el caso del factor Preocupaciones y dificultades. Considerando las categorías que configuran el instrumento, se describen diferencias significativas, en función del Centro para la AE, aunque no para la categoría AR. En este sentido, la visión más constante de la variable Ansiedad (AR) no se vería sometida a la influencia del Centro, cosa que sí ocurriría en el caso de la AE. Sin embargo, no existen diferencias en los tipos, ya que en todos los casos, las categorías Preocupaciones y dificultades y Emociones negativas, mientras que los Estados emocionales contrapuestos (AE) es en la que se dan menores niveles dentro de esta variable. Esto se cumple en todos los centros educativos. En este sentido, a pesar de existir una gran cantidad de trabajos que evalúan los niveles de ansiedad en el ámbito académico (Spielberg, 1973; Contreras et al., 2005; García-Fernández et al., 2011; Martínez-Monteagudo et al., 2013; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Pulido, 2015; Limonero et al., 2015; Pulido y Herrera, 2015a; Pulido y Herrera, 2016b) ninguno de ellos tiene en cuenta esta variable sociodemográfica. Pulido y Herrera (2016b) sí consideran esta variable, sin embargo, para los niveles de miedo, no se encontraron diferencias significativas al considerar el centro del sujeto. En este sentido, se puede decir que este es un factor a tener en cuenta (ya que influye) en los niveles de ansiedad, algo que no se esperaba, en función de la bibliografía consultada.

Algo similar ocurre en el caso de la variable Felicidad: en función del centro al que el sujeto pertenece, aparecen diferencias significativas entre los diferentes grupos. Aparecen diferencias estadísticamente significativas en los niveles totales, así como en dos de los factores (Satisfacción con la vida y Cambios en la vida). El centro Rosa (en contraposición con los niveles de ansiedad) es el que registra resultados más altos en este estado emocional, tanto en los totales como en la mayoría de factores, mientras que en el Verde se alcanzan los niveles más bajos. De igual manera que en el caso de la ansiedad, tampoco existen diferencias en los tipos, ya que en todos los casos, la categoría Condiciones de vida negativas refleja los niveles más altos para esta variable. Esto se cumple en todos los centros educativos. Como en el caso anterior, la mayoría de los estudios que se han considerado (Alarcón, 2006; Jaimes, 2008; García-Fernández et al., 2011; Véliz, 2012; Toribio-Pérez et al., 2012; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Carballeira et al., 2015) se llevaron a cabo dentro del ámbito educativo, aunque no tuvieron en cuenta la variable Centro como factor a considerar.

Exactamente lo mismo se encontró en el caso de la variable IE. De forma contraria a lo que se mencionó en la hipótesis, se encontraron diferencias en la IE y todos los factores que la integran en función del centro en el que la persona está escolarizada. El centro Verde es el que refleja niveles más altos, tanto en los totales como en la mayoría de los factores que conforman esta variable. En este caso se incluyen las HHSS, así como todos sus categorías, en las que el centro que tiene las puntuaciones más altas, vuelve a ser el Verde. Tal y como se ha indicado en las variables anteriores, a pesar de haberse consultado diferentes trabajos en los que se consideraba el ámbito académico (Gorostiaga y Balluerka, 2014; Otero et al., 2009; MacCann et al., 2011; Codier y Odell, 2014 y Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016), sólo en los de Pulido (2015) y Pulido y Herrera, (2015b y 2016b) se considera el factor centro, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en función del mismo. Todo lo contrario ocurrió en este caso, lo que no entra dentro de las suposiciones iniciales (hipótesis planteadas).

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, de manera contraria a los pensamientos iniciales (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento en función del centro), se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el Rendimiento medio entre los distintos centros, de la misma manera que ocurrió con todas y cada una de las materias académicas. Las puntuaciones más altas se han encontrado en el centro Azul. Por contra, las puntuaciones más bajas se dan en el Rojo. 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 (tal y como se recoge en Pulido, 2015).

7.5.4.2. Curso/Edad

En este caso, dado que todos los resultados encontrados en la variable sociodemográfica Curso, coinciden, exactamente, con los encontrados en la Edad, se han unificado ambos resultados, asociando el curso con su edad correspondiente.

➤ 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 la Edad, en la que se encontraron los mismos

resultados) y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho de pertenecer a un determinado curso (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en Ansiedad Total ($p=.000$) y en sus factores Emociones negativas ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales positivos ($p=.000$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$) y Estados emocionales contrapuestos ($p=.000$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.000$), en las Condiciones de vida negativas ($p=.000$), en la Satisfacción con la vida ($p=.000$), en las Condiciones de vida positivas ($p=.011$), en Cambios en la vida ($p=.014$), en No cambios en la vida ($p=.000$) y en Preocupaciones en la vida ($p=.000$). En IE Total ($p=.000$), Motivación ($p=.000$), Conocimiento de sí mismos ($p=.001$), Autoconcepto ($p=.000$) y Empatía ($p=.000$), también fueron estadísticamente significativas. Lo mismo ocurrió en las HHSS ($p=.001$) y las subcategorías Interacción con el Sexo opuesto ($p=.050$), Peticiones ($p=.000$), Disconformidad ($p=.000$) y Opiniones ($p=.014$). Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron en la Media general ($p=.003$), Lengua Castellana ($p=.045$), las ciencias Sociales ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). No fueron estadísticamente significativas ni en Autocontrol ($p=.164$), ni en Asertividad ($p=.106$), ni tampoco en las materias de Matemáticas ($p=.200$) e Inglés ($p=.210$).

➤ 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 las variables Curso y Edad como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes, se confirman las diferencias significativas en Ansiedad Total ($p=.000$), y en todos sus factores: Emociones negativas ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales positivos ($p=.000$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$) y Estados emocionales contrapuestos ($p=.001$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.000$) y en todas las categorías que pertenecen a esta variable: Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.001$), Cambios en la vida ($p=.001$), No cambios en la vida ($p=.000$) y Preocupaciones en la vida ($p=.000$). En IE Total ($p=.000$), así como en la mayoría de sus factores también fueron estadísticamente significativas. Es lo que ocurre

con la Motivación ($p=.000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=.000$), el Autoconcepto ($p=.000$) y la Empatía ($p=.000$). También fueron significativas en las HHSS ($p=.001$) y las subcategorías Interacción con el Sexo opuesto ($p=.030$), realización de Peticiones ($p=.000$), manifestación de Disconformidad ($p=.000$) y Opiniones ($p=.000$). Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron en Sociales ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). En el resto de variables y factores no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Es el caso del Autocontrol ($p=.066$), la Asertividad ($p=.073$), la Media general ($p=.133$), Lengua Castellana ($p=.645$), Matemáticas ($p=.378$) e Inglés ($p=.586$). Esta información queda complementada con las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico:

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por los factores Curso y Edad (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del curso al que pertenece), 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 pruebas post hoc, centradas 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 Ansiedad, las diferencias en la puntuación total (Ansiedad Total - $p=.000$ -) se dan, descendiendo, desde 3º curso (8-9) hasta el 6º (11-12). En todos los cursos las diferencias son significativas, excepto con el 2º (9-10). Para los Emociones negativas ($p=.000$) las diferencias son estadísticamente significativas entre el 3º (8-9 años con el nivel más alto) y el resto, excepto el 2º (7-8) y entre 4º (9-10) y 5º (10-11) y 6º (11-12). Dentro de las Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), las diferencias fueron estadísticamente significativas (siguiendo la dirección antes comentada) entre 6º curso (11-12 años) y el resto, excepto 2º (7-8 años, con los niveles más bajos). En los Estados emocionales positivos ($p=.000$), las diferencias se dan entre el 2º curso (7-8 años, con los niveles más altos) y el resto y entre el 3º (8-9) y el resto. De forma general, las diferencias, tras este análisis, se muestran como inversamente proporcionales, ascendiendo los niveles de ansiedad cuanto menor es el sujeto (y está en cursos inferiores).

Tabla 7.5.4.2.1. ANOVA Ansiedad por Curso/Edad Primaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
----------	---	----------	-------	-----------	---	---

Curso/Edad							
Ansiedad Total	15	0	2° (7-8)	32.4667	8.32266	15.676	.000
	211	2	3° (8-9)	40.0379	17.02515		
	168	0	4° (10-11)	33.7024	15.93571		
	178	0	5° (10-11)	30.5449	15.97246		
	185	3	6° (11-12)	28.2054	14.68662		
Emociones Negativas	15	0	2° (7-8)	3.4667	3.09069	15.341	.000
	211	2	3° (8-9)	6.6682	5.69828		
	168	0	4° (10-11)	4.9940	4.45671		
	178	0	5° (10-11)	3.6236	4.28094		
	185	3	6° (11-12)	3.5135	3.80233		
Preocupaciones y dificultades	15	0	2° (7-8)	5.9333	4.23365	9.871	.000
	211	2	3° (8-9)	11.9924	5.43750		
	168	0	4° (10-11)	11.5286	6.12208		
	178	0	5° (10-11)	10.9101	6.10851		
	185	3	6° (11-12)	9.0324	5.25223		
Estados Emocionales Positivos	15	0	2° (7-8)	15.3333	4.70056	12.164	.000
	211	2	3° (8-9)	10.7346	5.13213		
	168	0	4° (10-11)	8.7262	4.65544		
	178	0	5° (10-11)	8.1517	5.22538		
	185	3	6° (11-12)	8.9679	5.53280		
Sensaciones de ansiedad	15	0	2° (7-8)	2.7333	1.62422	12.966	.000
	211	2	3° (8-9)	4.1706	3.05650		
	168	0	4° (10-11)	2.8631	2.63765		
	178	0	5° (10-11)	2.6461	2.56740		
	185	3	6° (11-12)	2.4866	2.20790		
Estados Emocionales Negativos	15	0	2° (7-8)	2.3333	2.91956	10.014	.000
	211	2	3° (8-9)	3.7441	3.45872		
	168	0	4° (10-11)	2.6250	2.70880		
	178	0	5° (10-11)	2.5449	2.87807		
	185	3	6° (11-12)	1.9893	2.17263		
Estados Emocionales Contrapuestos	15	0	2° (7-8)	2.6667	2.22539	4.912	.001
	211	2	3° (8-9)	3.1280	2.07656		
	168	0	4° (10-11)	2.5655	2.22301		
	178	0	5° (10-11)	2.6685	2.12258		
	185	3	6° (11-12)	2.2406	1.62998		

Se continúa considerando las dos categorías que conforman la Ansiedad. En esta ocasión, ambas categorías registran diferencias estadísticamente significativas: Ansiedad Estado ($p=.000$) y (Ansiedad Rasgo $p=.000$) resultaron de esta forma. Para la primera categoría, se observa una relación inversamente proporcional (se establecen diferencias entre el 2° curso y el 5° y el 6° y el 3° y el resto excepto el 2°), ascendiendo

los niveles de ansiedad a medida que se edad/curso. Lo mismo ocurre en la Ansiedad Rasgo (sigue una distribución similar, encontrándose además entre 4° y 6° curso), si se consideran las pruebas post hoc realizadas.

Tabla 7.5.4.2.2. ANOVA AE y AR por Curso/Edad Primaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Curso/Edad							
Ansiedad Estado	15	0	2° (7-8)	1.7333	1.2667	16.508	.000
	211	2	3° (8-9)	1.7299	1.9621		
	168	0	4° (10-11)	1.4226	1.8750		
	178	0	5° (10-11)	1.3820	1.7640		
	185	3	6° (11-12)	1.3622	1.5730		
Ansiedad Rasgo	15	0	2° (7-8)	.45774	.45774	12.407	.000
	211	2	3° (8-9)	.68174	.72275		
	168	0	4° (10-11)	.58419	.72746		
	178	0	5° (10-11)	.57255	.72131		
	185	3	6° (11-12)	.56499	.63957		

Dentro de la variable Felicidad, las diferencias encontradas siguen una dirección ascendente desde 2° (7-8) hasta 6° (11-12) de Primaria. Esta realidad se puede contemplar en la Felicidad Total ($p=.000$), en la que las diferencias se dan entre 2° (7-8) y el resto, excepto 3° (8-9), entre 3° (8-9) y el resto y entre 4° (9-10) y 5° (10-11) y 6° (11-12). Para las Condiciones de vida negativas ($p=.000$), las diferencias estadísticamente significativas se dan entre 2° (7-8) y el resto excepto 3°, entre 3° (8-9) y el resto y entre 6° (11-12) y 4° (9-10) y 5° (10-11). Para el factor Satisfacción con la vida ($p=.000$) los grupos entre los que se establecen diferencias son los mismos que se han comentado para el factor anterior. En el caso de las Condiciones de vida positivas ($p=.001$) las diferencias se dan entre 2° (7-8) y el resto de cursos, así como entre 3° (8-9) y 5° curso (10-11). En el factor Cambios en la vida ($p=.001$) se dan entre 6° (11-12) y el resto (excepto 2°). Para el factor, No cambios en la vida ($p=.000$) se da entre 2° (7-8) y el resto, excepto 6° (11-12), entre 3° (8-9) y 4° (9-10) y 6° (11-12). Finalmente el factor Preocupaciones en la vida ($p=.000$) las diferencias se dan entre 3° (8-9) y el resto de cursos. Del mismo modo se presenta una tabla en la que se pueden ver dichas diferencias.

Tabla 7.5.4.2.3. ANOVA Felicidad por Curso/Edad Primaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Curso/Edad							
	15	0	2° (7-8)	76.4667	16.54374	16.411	.000
	211	2	3° (8-9)	77.3744	16.91230		

Felicidad Total	168	0	4° (10-11)	83.3952	15.71545		
	178	0	5° (10-11)	88.4719	13.46818		
	185	3	6° (11-12)	87.4590	15.58131		
Condiciones de Vida Negativas	15	0	2° (7-8)	32.0000	6.32456		
	211	2	3° (8-9)	26.3602	8.28557		
	168	0	4° (10-11)	30.2262	6.86718	25.011	.000
	178	0	5° (10-11)	31.6180	5.35836		
	185	3	6° (11-12)	32.4044	5.21624		
	Satisfacción con la Vida	15	0	2° (7-8)	16.0000	8.35806	
211		2	3° (8-9)	20.2417	6.46112	11.652	.000
168		0	4° (10-11)	21.7545	6.51732		
178		0	5° (10-11)	23.8034	5.37315		
185		3	6° (11-12)	22.6216	6.53399		
Condiciones de Vida Positivas		15	0	2° (7-8)	8.7333	4.87657	
	211	2	3° (8-9)	11.8341	4.08668		
	168	0	4° (10-11)	12.3750	3.47736	4.853	.001
	178	0	5° (10-11)	12.8315	3.79186		
	185	3	6° (11-12)	12.3027	3.79291		
	Cambios en la Vida	15	0	2° (7-8)	2.8000	2.42605	
211		2	3° (8-9)	4.9953	3.28561		
168		0	4° (10-11)	4.7321	3.16885	4.888	.001
178		0	5° (10-11)	4.6910	4.14157		
185		3	6° (11-12)	3.7459	2.58661		
No cambios en Vida		15	0	2° (7-8)	3.0000	2.87849	
	211	2	3° (8-9)	6.0948	3.46005		
	168	0	4° (10-11)	5.1726	3.09142	8.232	.000
	178	0	5° (10-11)	6.0506	3.57845		
	185	3	6° (11-12)	4.6831	3.10407		
	Preocupaciones en la vida	15	0	2° (7-8)	7.5333	1.64172	
211		3	3° (8-9)	5.7441	2.33827		
167		0	4° (10-11)	6.6905	2.04428	12.465	.000
178		0	5° (10-11)	6.5787	2.32816		
183		5	6° (11-12)	7.1838	1.82636		

Dentro de la variable IE, se observa un aumento en las puntuaciones desde 3° (8-9) hasta 6° curso (11-12). Las diferencias significativas encontradas en IE Total ($p=.000$) se dan entre 3° (8-9 años, con los resultados más bajos) y el resto de cursos, excepto 2°. Exactamente la misma realidad se observa en el factor Motivación ($p=.000$). Para el Conocimiento de sí mismos ($p=.000$), las diferencias estadísticamente significativas se dan entre el 6° curso (11-12 años, con las puntuaciones más elevadas) y el resto de cursos, siguiendo una distribución ascendente desde los niveles iniciales a los finales.

En Autoconcepto ($p=.000$), las diferencias fueron significativas entre 3° (8-9, con las puntuaciones más bajas) y el resto, excepto 2° (7-8) y entre 4° (9-10) y 5° (10-11) y 6° (11-12). Finalmente, en Empatía ($p=.000$), las diferencias se dan entre 3° (8-9, con los niveles más bajos) y el resto (excepto 2° curso). Tras este análisis es posible observar un aumento a medida que asciende el curso académico (si no se le hace caso a los 6 participantes de 2°, dado que en la mayoría de los casos las diferencias no fueron significativas).

Tabla 7.5.4.2.4. ANOVA IE por Curso/Edad Primaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Curso/Edad							
Inteligencia Emocional Total	6	9	2° (7-8)	114.19	20.660	39.203	.000
	112	101	3° (8-9)	101.51	24.320		
	161	7	4° (10-11)	117.81	19.141		
	170	8	5° (10-11)	120.63	18.475		
	181	7	6° (11-12)	130.26	16.166		
Motivación	6	9	2° (7-8)	41.6667	6.47238	37.005	.000
	112	101	3° (8-9)	30.7632	11.90499		
	161	7	4° (10-11)	39.0108	10.25537		
	170	8	5° (10-11)	40.1206	9.20953		
	181	7	6° (11-12)	44.3641	6.90068		
Conocimiento de sí mismos	6	9	2° (7-8)	23.3750	9.96212	8.035	.000
	112	101	3° (8-9)	27.0875	7.79750		
	161	7	4° (10-11)	28.6224	7.87574		
	170	8	5° (10-11)	27.9254	8.21521		
	181	7	6° (11-12)	31.3536	6.33466		
Autoconcepto	6	9	2° (7-8)	23.0417	6.66974	25.568	.000
	112	101	3° (8-9)	18.9569	7.17826		
	161	7	4° (10-11)	22.4923	6.14168		
	170	8	5° (10-11)	24.7353	5.39516		
	181	7	6° (11-12)	25.5883	5.32239		
Autocontrol	6	9	2° (7-8)	14.1667	3.70023	2.214	.066
	112	101	3° (8-9)	14.7336	4.24387		
	161	7	4° (10-11)	15.1825	3.79582		
	170	8	5° (10-11)	15.7337	3.47435		
	181	7	6° (11-12)	15.8065	3.46906		
Empatía	6	9	2° (7-8)	11.9417	4.12316	16.289	.000
	112	101	3° (8-9)	9.6306	4.16290		
	161	7	4° (10-11)	12.4022	3.80768		
	170	8	5° (10-11)	12.2434	3.79425		
	181	7	6° (11-12)	13.0747	3.53535		

Dentro del factor Habilidades Sociales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los totales ($p=.001$), apareciendo entre 3° (8-9, niveles más bajos) y 4° (9-10) y 6° (11-12, con los niveles más altos). Para la subcategoría Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=.030$), la las diferencias se dan entre los mismos grupos comentados en el caso de los totales. En el caso de la realización de Peticiones ($p=.000$) las diferencias se dan entre el 6° curso (11-12 años, con las puntuaciones más altas) y el 3° (8-9 años, con las puntuaciones más bajas) y el 5° (10-11). En el caso del factor Disconformidad ($p=.000$) las diferencias se dieron entre 4° (9-10, con las puntuaciones más bajas) y el resto, así como entre 5° (10-11) y 6° (11-12). Finalmente en manifestación de Opiniones se dieron entre 3° (8-9, con las puntuaciones más bajas) y 4° (9-10) y 6° (11-12).

Tabla 7.5.4.2.5. ANOVA HHSS por Curso/Edad Primaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Curso/Edad						
Habilidades Sociales Total	97	116	3° (8-9)	80.8763	5.779	.001
	150	18	4° (9-10)	85.1400		
	162	16	5° (10-11)	83.4506		
	168	20	6° (11-12)	86.2381		
Interacción con Sexo opuesto	97	116	3° (8-9)	21.2143	3.007	.030
	150	18	4° (9-10)	22.1467		
	162	16	5° (10-11)	21.5556		
	168	20	6° (11-12)	22.4881		
Peticiones	97	116	3° (8-9)	15.7835	6.618	.000
	150	18	4° (9-10)	16.9933		
	162	16	5° (10-11)	16.0494		
	168	20	6° (11-12)	17.6845		
Asertividad	97	116	3° (8-9)	18.3265	2.338	.073
	150	18	4° (9-10)	19.5867		
	162	16	5° (10-11)	18.9506		
	168	20	6° (11-12)	19.4524		
Disconformidad	97	116	3° (8-9)	10.0306	7.295	.000
	150	18	4° (9-10)	9.3200		
	162	16	5° (10-11)	10.6605		
	168	20	6° (11-12)	9.9583		
Opiniones	97	116	3° (8-9)	15.7245	4.141	.006
	150	18	4° (9-10)	17.0933		
	162	16	5° (10-11)	16.2346		
	168	20	6° (11-12)	16.6548		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, se observan diferencias en ciencias Sociales ($p=.000$), encontrándose entre los alumnos de 4° y el resto, excepto el 5°. En ciencias Naturales ($p=.000$) se dan entre los alumnos de 3° y el resto menos los de 4°, los de cuarto y los demás y los de 5° y el resto excepto los de 6°. En Religión ($p=.000$) se dan entre el curso 4° y el resto, excepto 6°. En cualquier caso, aparece una distribución desorganizada. La tabla 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%.

Tabla 7.5.4.2.6. ANOVA Rendimiento por Curso/Edad Primaria

Variable	N	Perdidos	Curso	Media	Des. Tip.	F	P
Media Rendimiento Académico	176	37	3° (8-9)	6.8595	2.02065	1.876	.133
	141	27	4° (9-10)	6.3836	2.06117		
	144	34	5° (10-11)	6.8681	1.68822		
	178	10	6° (11-12)	6.7703	1.55335		
Lengua Castellana	176	37	3° (8-9)	6.736	2.1833	.555	.645
	141	27	4° (9-10)	6.655	2.0856		
	144	34	5° (10-11)	6.933	1.8997		
	178	10	6° (11-12)	6.890	1.6615		
Matemáticas	176	37	3° (8-9)	6.676	2.2473	1.032	.378
	141	27	4° (9-10)	6.233	2.1482		
	144	34	5° (10-11)	6.500	1.9097		
	178	10	6° (11-12)	6.555	1.9578		
Sociales	176	37	3° (8-9)	6.730	2.2815	3.967	.008
	141	27	4° (9-10)	5.879	2.5577		
	144	34	5° (10-11)	6.558	2.0531		
	178	10	6° (11-12)	6.632	1.7508		
Inglés	176	37	3° (8-9)	6.432	2.2502	.646	.586
	141	27	4° (9-10)	6.500	2.3125		
	144	34	5° (10-11)	6.258	1.9468		
	178	10	6° (11-12)	6.181	2.0779		
Naturales	176	37	3° (8-9)	5.9897	2.29807	8.347	.000
	141	27	4° (9-10)	5.9569	2.50006		
	144	34	5° (10-11)	7.0000	1.94461		
	178	10	6° (11-12)	6.8735	1.74803		
Religión	176	37	3° (8-9)	7.919	1.7360	6.806	.000
	141	27	4° (9-10)	7.078	1.9788		
	144	34	5° (10-11)	7.958	1.6367		
	178	10	6° (11-12)	7.490	1.7222		

- **Discusión**

A continuación se prosigue con la discusión de las diferentes variables en función del curso académico (que se equipara completamente con la edad del sujeto). La primera variable es, de nuevo, la Ansiedad. Así, en función del curso, entre la muestra de alumnos de Educación Primaria, se registran diferencias significativas, siendo un factor determinante en los niveles de este estado emocional negativo. Esto no sólo ocurre en las puntuaciones totales, sino en todos y cada uno de los factores que integran esta variable (Emociones negativas, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales positivos, Estados emocionales negativos, Sensaciones de Ansiedad y Estados emocionales contrapuestos). En este caso, las diferencias se dan, descendiendo desde 3º hasta 6º de Primaria, con independencia de su vinculación con la categoría AE o AR. Por tanto, se puede afirmar que a medida que se va ascendiendo de curso, disminuyen los niveles de ansiedad. Una distribución similar aparece en el caso de las categorías que integran la variable, dado que también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, tanto en la AE como en la AR. Ambas concepciones de Ansiedad estarían condicionadas por la Edad/Curso. Por otra parte, la edad no es un factor determinante en la incidencia de la ansiedad (factores) que se registran, manteniéndose constante a lo largo de este periodo evolutivo. En todos los casos el factor Preocupaciones y dificultades y las Emociones negativas, se reparten los niveles más altos. En este sentido, es cierto que se encuentran diferencias dentro de uno de los cursos (2º), en el que la única categoría relevante, por puntuaciones, son las Emociones negativas. Esta realidad entra dentro de lo esperado, si se relaciona con la edad cronológica del sujeto. Se puede comenzar considerando la incidencia de los trastornos de ansiedad y su diagnóstico, dado que se puede comprobar un descenso progresivo del diagnóstico de problemas de ansiedad con la edad del sujeto (Ingles et al., 2010 y Cazalla-Luna y Molero, 2014), realidad en la que coinciden la mayoría de trabajos (Gómez-Ortiz et al., 2016; Caballo et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014 y Franco et al., 2014). A más edad menos ansiedad, misma realidad encontrada en este caso. Esto se aleja de experiencias, en las que los diagnosticados con trastornos de ansiedad (niveles extremos en este estado emocional, lo que llega a constituir un trastorno) durante la etapa infantil y la adolescencia, se concentran en el periodo comprendido entre los 10 y los 16.6 años (Knappe et al., 2015), que coincide con los niveles superiores de la muestra, en la que, en este caso, aparecen niveles inferiores.

Se prosigue con la discusión para la variable Felicidad. De la misma manera que ocurre en la ansiedad, se registran diferencias significativas para la edad, siendo un factor determinante en los niveles de este estado emocional positivo. Esta realidad se repite no sólo para las puntuaciones totales, sino para cada una de las categorías que integran esta variable (Condiciones de vida negativas, Satisfacción con la vida, Condiciones de vida positivas, Cambios en la vida, No cambios en la vida y Preocupaciones en la vida). En este caso, las diferencias se dan, en sentido contrario al anteriormente comentado, ascendiendo desde 2º hasta 6º de Primaria (si se consideran los resultados de las pruebas post hoc). Por tanto, se puede afirmar que a medida que se va ascendiendo de curso, aumentan los niveles de felicidad. Esta afirmación tiene mucho más sentido si se considera que, en la mayoría de los casos, las diferencias se dan entre los niveles iniciales y el resto de cursos. Son precisamente estos primeros cursos los que evidencian un nivel más bajo de felicidad (de manera inversa a lo que ocurre en el caso de la ansiedad). Sin embargo, el curso no es un factor determinante en los factores que se registran entre los alumnos de Primaria, manteniéndose constante a lo largo de este periodo educativo. En todos los casos, el factor Condiciones de vida negativas ocupa el primer lugar en cuanto a intensidad para esta variable. Esta realidad no entra dentro de lo esperado, si se considera la variable sociodemográfica edad, dado que se podría intuir cierta independencia de ambas variables (felicidad y edad), ya que en Carballeira et al.(2015) no se encontraron diferencias significativas en la felicidad en función de la variable que se está tratando. Del mismo modo, la edad tampoco actuó como predictor de los niveles de felicidad.

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función del curso. En esta ocasión, la edad vuelve a ser 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 (excepto el Autocontrol) que la conforman (tipos), incluidas las HHSS. En los niveles generales de IE, así como en casi todos los factores en los que aparecieron diferencias significativas (Motivación, Conocimiento de sí mismos, Autoconcepto, Autocontrol y Empatía) se sigue una dirección ascendente desde 3º (8-9) hasta 6º (11-12). Es cierto que asciende en 2º de Primaria, sin embargo, en estos casos las diferencias no fueron significativas. Así pues, los niveles de IE son superiores en cursos más avanzados. Esto indica que el curso es una variable a tener en cuenta en este sentido. A pesar de ser algo lógico, se ha de destacar que el proceso de desarrollo emocional provoca importantes cambios en todas

las capacidades que forman parte de la inteligencia emocional, desarrollándose con el repertorio emocional del sujeto. En este sentido, se encontraron trabajos en los que apoyar los resultados reflejados (Billings et al., 2014; Brouzos et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Gomes y Pereira, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a). En el caso de las HHSS, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los totales y en varias subcategorías. De nuevo, los niveles más altos se dan en el último curso de Primaria. Las habilidades emocionales y sociales sigue un proceso de desarrollo a lo largo del periodo educativo que delimita la Educación Primaria. En todos los casos, la Motivación constituye el factor en el que todos los grupos tienen mayores niveles, del mismo modo que es el Autoconcepto en la que reflejan peores resultados, algo que se mantiene, también, con independencia de la edad.

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia del curso en las variables estudiadas en el alumnado de Centros de Educación Infantil y Primaria. En esta ocasión, tal como se pensaba (no habría diferencia en el Rendimiento Académico en función del curso), no aparecieron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento (sólo se encontraron en materias específicas como son las ciencias Sociales, Naturales y Religión). Los resultados muestran una distribución desorganizada, siendo fundamental que la organización entre las notas no tiene una lógica concreta. En este sentido, sólo en el trabajo de Pulido (2015) se reflejan diferencias en este sentido, coincidiendo con los resultados encontrados en este caso (distribución desorganizada).

7.5.4.3. Género

➤ 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 género del sujeto y el resto de las variables, se puede inferir (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) que influye en Ansiedad Total ($p=.035$) y en los Estados emocionales positivos ($p=.027$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.035$), Condiciones de vida positivas ($p=.016$) y Cambios en la vida ($p=.027$), en IE Total ($p=.008$), en Empatía ($p=.000$), Media general ($p=.003$), Lengua Castellana ($p=.005$), Sociales ($p=.027$), Inglés ($p=.019$) y Religión ($p=.032$). No fueron significativas en Preocupaciones y dificultades ($p=.744$), los Estados emocionales negativos ($p=.497$), las Emociones negativas ($p=.707$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.706$) y los Estados

emocionales contrapuestos ($p=.497$). Tampoco lo fueron en Satisfacción con la vida ($p=.079$), Condiciones de vida negativas ($p=.300$), No cambios en la vida ($p=.919$) y Preocupaciones en la vida ($p=.815$), Motivación ($p=.265$), Conocimiento de sí mismos ($p=.375$), Autoconcepto ($p=.114$), Autocontrol ($p=.085$), HHSS ($p=.445$), Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=.787$), Peticiones ($p=.072$), Asertividad ($p=.283$), Disconformidad ($p=.186$) y Opiniones ($p=.421$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el Rendimiento en Matemáticas ($p=.472$) y Naturales ($p=.069$).

➤ Prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes.

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. En este caso, se empleó la prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes, dado que esta se trata de una variable dicotómica. Considerando el análisis de esta prueba, con la variable Género como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes, las diferencias vuelven a ser estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.034$) y en los Estados emocionales positivos ($p=.010$). En este caso, el sentido de estas diferencias es claro, siendo imposible la realización de pruebas "post hoc": el género femenino alcanza puntuaciones más bajas en todos los casos. Lo contrario ocurre en el caso de la variable Felicidad, en todos los casos en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Felicidad Total $-p=.010-$, Condiciones de vida positivas $-p=.029-$ y Cambios en la vida $-p=.046-$) las niñas alcanzaron puntuaciones superiores. En IE Total ($p=.006$) y en Empatía ($p=.000$), también se encontraron diferencias estadísticamente significativas, siendo la muestra femenina la que alcanzó puntuaciones superiores. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, en el caso de la prueba t de Student se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las Sensaciones de Ansiedad ($p=.041$), los Estados emocionales negativos ($p=.027$) y el Autocontrol ($p=.037$). En este caso, son los varones los que evidencian puntuaciones superiores. En la Media general ($p=.001$), Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.045$), Sociales ($p=.002$), Inglés ($p=.000$) y Religión ($p=.001$), también fueron estadísticamente significativas, teniendo mejor rendimiento las chicas. Lo mismo ocurrió en la materia ciencias Naturales ($p=.008$), que había sido rechazada a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Para completar las variables que se consideraron, se volvió a

repetir la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en las Emocionales negativas ($p=.421$), Preocupaciones y dificultades ($p=.768$) y los Estados emocionales contrapuestos ($p=.055$), Condiciones de vida negativas ($p=.096$), Satisfacción con la vida ($p=.150$), No cambios en la vida ($p=.630$) y Preocupaciones en la vida ($p=.454$).Lo mismo ocurrió en los factores de la IE Motivación ($p=.052$), Conocimiento de sí mismos ($p=.201$) y Autoconcepto ($p=.738$).HHSS ($p=.885$), Interacción con el Sexo opuesto ($p=.866$), Peticiones ($p=.668$), Asertividad ($p=.630$), Disconformidad ($p=.710$) y Opiniones ($p=.682$), en la que las diferencias tampoco fueron estadísticamente significativas. Todo lo comentado aquí aparece recogido en las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso de este factor (Género) 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. En los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas son los varones las que evidencian puntuaciones más altas en Ansiedad.

Tabla 7.5.4.3.1. Prueba t Ansiedad por Género Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Ansiedad Total	401	2	Varones	34.4214	16.06999	4.522	.034
	352	2	Mujeres	31.8835	16.64239		
Emociones Negativas	401	2	Varones	4.8279	4.76894	.648	.421
	352	2	Mujeres	4.5483	4.74032		
Preocupaciones y dificultades	401	2	Varones	10.8130	5.90317	.087	.768
	352	2	Mujeres	10.6875	5.72982		
Estados Emocionales Positivos	401	2	Varones	9.8035	5.34063	6.658	.010
	352	2	Mujeres	8.8074	5.23724		
Sensaciones de ansiedad	401	2	Varones	3.2463	2.72269	4.179	.041
	352	2	Mujeres	2.8442	2.66630		
Estados Emocionales Negativos	401	2	Varones	2.9478	2.94501	4.892	.027
	352	2	Mujeres	2.4788	2.86341		
Estados Emocionales Contrapuestos	401	2	Varones	2.7935	2.06615	3.708	.055
	352	2	Mujeres	2.5071	2.00867		

Para las categorías que configuran la Ansiedad, aparecen diferencias estadísticamente significativas en la AE ($p=.014$), presentando los varones puntuaciones superiores en

esta categoría de ansiedad. Sin embargo, las diferencias vuelven a no ser estadísticamente significativas en AR ($p=.313$), a pesar de que son los varones los que presentan puntuaciones más elevadas.

Tabla 7.5.4.3.2. Prueba t AE y AR por Género Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Ansiedad Estado	401	2	Varones	1.5387	.62380	6.120	.014
	352	2	Mujeres	1.4233	.60841		
Ansiedad Rasgo	401	2	Varones	1.8105	.72732	1.021	.313
	352	2	Mujeres	1.7557	.70203		

Para la Felicidad, en los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas son las niñas las que evidencian puntuaciones más altas.

Tabla 7.5.4.3.3. Prueba t Felicidad por Género Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Felicidad Total	399	4	Varones	82.5088	16.21415	6.637	.010
	351	3	Mujeres	85.5356	15.87229		
Condiciones de Vida Negativas	399	4	Varones	29.7200	7.14277	2.774	.096
	351	3	Mujeres	30.5698	6.78107		
Satisfacción con la vida	399	4	Varones	21.6375	6.58708	2.076	.150
	351	3	Mujeres	22.3182	6.32193		
Condiciones de Vida Positivas	399	4	Varones	11.9751	3.84765	4.782	.029
	351	3	Mujeres	12.5909	3.86492		
Cambios en mi vida	399	4	Varones	4.7481	3.15102	4.002	.046
	351	3	Mujeres	4.2585	3.56521		
No cambios en vida	399	4	Varones	5.4275	3.38206	.232	.630
	351	3	Mujeres	5.5470	3.40041		
Preocupaciones en la vida	399	4	Varones	6.4988	2.27829	.562	.454
	351	3	Mujeres	6.6193	2.11020		

Para la Inteligencia Emocional, en los casos en los que las diferencias fueron estadísticamente significativas son los varones los que evidencian puntuaciones más bajas, tanto en los totales como en los diferentes factores.

Tabla 7.5.4.3.4. Prueba t IE por Género Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Inteligencia Emocional Total	335	68	Varones	117.12	21.627	7.754	.006
	294	60	Mujeres	121.88	21.052		
Motivación	335	68	Varones	38.6943	10.57262	3.792	.052
	294	60	Mujeres	40.3100	10.29559		

Conocimiento de sí mismo	335	68	Varones	28.5652	7.90372	1.640	.201
	294	60	Mujeres	29.3478	7.45745		
Autoconcepto	335	68	Varones	23.2786	6.15672	.112	.738
	294	60	Mujeres	23.4478	6.62272		
Autocontrol	335	68	Varones	15.1354	3.83178	4.383	.037
	294	60	Mujeres	15.7485	3.60102		
Empatía	335	68	Varones	11.3572	4.13685	23.152	.000
	294	60	Mujeres	12.8419	3.63706		

Para las HHSS no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ni en los totales ni en ninguno de los subfactores.

Tabla 7.5.4.3.5. Prueba t HHSS por Género Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Habilidades Sociales Total	307	96	Varones	84.3518	11.00208	.021	.885
	271	83	Mujeres	84.2214	10.67200		
Interacción con Sexo opuesto	307	96	Varones	21.9805	3.76251	.028	.866
	271	83	Mujeres	21.9265	3.94357		
Peticiones	307	96	Varones	16.7850	4.06797	.184	.668
	271	83	Mujeres	16.6384	4.14307		
Asertividad	307	96	Varones	19.0782	4.29931	.232	.630
	271	83	Mujeres	19.2426	3.86582		
Disconformidad	307	96	Varones	9.9642	2.66459	.139	.710
	271	83	Mujeres	10.0441	2.47308		
Opiniones	307	96	Varones	16.5440	3.24095	.168	.682
	271	83	Mujeres	16.4338	3.20678		

En el caso del Rendimiento Académico y del resto de materias se encontraron diferencias estadísticamente significativas, siendo las participantes las que obtuvieron resultados superiores.

Tabla 7.5.4.3.6. Prueba t Rendimiento por Género Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Media Rendimiento	340	63	Varones	6.4946	1.88837	12.129	.001
	296	58	Mujeres	7.0449	1.74058		
Lengua castellana	340	63	Varones	6.512	2.0246	15.946	.000
	296	58	Mujeres	7.184	1.8340		
Matemáticas	340	63	Varones	6.357	2.0934	4.055	.045
	296	58	Mujeres	6.718	2.0361		
Sociales	340	63	Varones	6.230	2.1953	9.340	.002
	296	58	Mujeres	6.804	2.1296		

Inglés	340	63	Varones	6.045	2.1451	12.641	.000
	296	58	Mujeres	6.698	2.0879		
Naturales	340	63	Varones	6.2960	2.18848	7.198	.008
	296	58	Mujeres	6.8236	2.09536		
Religión	340	63	Varones	7.412	1.8500	10.238	.001
	296	58	Mujeres	7.906	1.6924		

- **Discusión**

Se inicia este apartado con la Ansiedad en función del género. En este sentido, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas para los totales, así como la mitad de los factores (Estados emocionales positivos, Sensaciones de Ansiedad y Estados emocionales negativos). De esta manera, las diferencias fueron significativas para factores pertenecientes tanto a la AR como a la AE. Como ya se ha comentado, las personas pertenecientes al género masculino reflejan puntuaciones más elevadas en todos los casos en los que hay diferencias significativas. Esto demuestra que el género es otra de las variables sociodemográficas que se deben tener en cuenta en cualquier investigación que pretenda informar sobre los estados de ansiedad (salvo si se quieren considerar las diferencias en cuanto a los tipos de Ansiedad, siendo, en ambos géneros, las mismas categorías que se han ido viendo en el resto de variables anteriores). Considerando las categorías que configuran el instrumento, se describen diferencias significativas sólo en AE. No ocurrió lo mismo en la consideración más sostenida de la variable (AR). En cualquier caso, para la AE, el sentido de las diferencias fue el mismo que se ha comentado para la variable y sus factores. El sentido de estas diferencias es contrario a los encontrados en la mayoría de trabajos consultados, dado que en ellos (Spielberger et al, 1982; Vélez et al., 2009; Burnham et al., 2011; Bernaldo de Quirós et al., 2012; Franco et al., 2014; Gómez-Garibello y Chaux, 2014; Quiceno y Vinaccia, 2015; Moreno-Rosset et al., 2016 y Pulido y Herrera, 2016a) son las mujeres (o niñas) las que evidencian niveles superiores en diferentes estados emocionales de carácter negativo. Ante estas diferencias encontradas, se podrían tomar concepciones basadas en criterios de tipo biológico. En ellas se remarca la existencia de diferencias hormonales (debidas al ciclo menstrual propio de las mujeres que produce disminución en los niveles de serotonina) indicadas en Pinto et al. (2013). Esta concepción cobraría importancia si se considera que las niñas, durante las edades correspondientes a la muestra, no experimentan este tipo de cambios hormonales. Sin embargo, se pretende un alejamiento de este tipo de concepciones. También aparecen trabajos en los que son

los varones los que demuestran mayores niveles de ansiedad (Cazalla-Luna y Molero, 2014). En este sentido, se puede apuntar que el contexto específico podría ser muy influyente, algo que cobra especial importancia por el hecho de que se registran diferencias significativas entre muestras en función de su contexto (Pulido, 2015). Por todo lo que se ha comentado, estos resultados (diferencias en función del género) entraban dentro de lo esperado (hipótesis planteadas en apartados anteriores), aunque el sentido de las diferencias ha sido contrario a lo que indican la mayoría de los trabajos consultados.

Continuando este apartado, en el que se considera la variable sociodemográfica género, la siguiente variable de estudio es la Felicidad. En esta ocasión, tanto en Felicidad Total, como en las categorías Condiciones de vida positivas y Cambios en la vida, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas, algo con lo que ya se contaba (hipótesis inicial). En esta ocasión y, de nuevo de forma contraria a lo que ocurre en el caso de la Ansiedad, son las mujeres las que demuestran niveles superiores en cuanto a la satisfacción personal (felicidad). Desde esta perspectiva se indicaría la incidencia de esta variable sociodemográfica sobre la felicidad. Son varios los autores (Gómez et al., 2007 y Seligman, 2011) que evidencian que las mujeres son más proclives a manifestar niveles superiores de felicidad, en comparación con los varones. Sin embargo, para ambos géneros, las categorías en las que se establecen las puntuaciones más altas son las mismas (Condiciones de vida negativas). Son numerosos los trabajos que indican una relación contraria a la descrita, en función de la variable sociodemográfica que se está considerando en este momento (Hernangómez et al., 2009; Vélez et al., 2009; González-Quñones y Restrepo, 2010; Bouchard, 2014 y Quiceno y Vinaccia, 2015). Esto muestra que el género es una variable influyente en estos estados emocionales. Como justificante de estas diferencias, se pueden destacar los elementos diferenciales en los patrones de socialización de ambos géneros (Caballero-Dominguez et al., 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a, 2016b y Gómez-Ortiz et al., 2016), así como aquellas concepciones centradas en considerar una mayor importancia de factores como el tipo de familia, el estado de salud, la edad y la religión sobre elementos ligados al género (Seligman, 2011). Todo ello es una forma de destacar la mayor relevancia del componente social y el proceso socializador.

Se prosigue con la Inteligencia Emocional en función del género, donde se volvieron a encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ambos. En IE Total, en Autocontrol y Empatía, las chicas evidencian puntuaciones superiores. En este

sentido, las capacidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino (Pulido, 2015), lo que hace que sean las mujeres las que presentan niveles superiores en este tipo de habilidades (Fernández-Berrocal et al., 2012; Downey et al., 2013; Katyal, 2013; Billings et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014; Azpiazu et al., 2015; Cabello y Fernández-Berrocal, 2015; Pulido y Herrera, 2015a y Cejudo, 2016), lo que no hace más que aumentar el estereotipo que indica que las mujeres son más “emocionales” que los varones. Esta desigualdad en el manejo de habilidades emocionales en función del género, se extiende además a las capacidades que integran la inteligencia emocional (Pulido y Herrera, 2014 y 2015a). En cualquier caso, se vuelve a incidir en el alejamiento de aquellas concepciones basadas en criterios de tipo biológico (Pinto et al., 2013), para aproximarse a las relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles, directamente relacionados con la socialización diferencial de mujeres y hombres (Brackett y Salovey, 2006; Soriano y González, 2013; Pulido y Herrera, 2015a; Pulido, 2015). Todo lo comentado cambia si se consideran las HHSS, donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, algo que se extiende a todas las subcategorías dentro de este factor (HHSS), sin ninguna excepción.

Se finaliza con el Rendimiento en función del género, encontrándose diferencias significativas entre ambos géneros, tanto desde el punto de vista de la Media, como en función de cada una de las materias (Lengua Castellana, Matemáticas, ciencias Naturales y Sociales, Inglés y Religión). Así, se encuentran diferencias en el nivel (total). En todos los casos, las niñas evidencian un rendimiento superior a los niños. La asignatura en la que se registran resultados mejores es en Religión, en ambos grupos por igual. En este sentido, las diferencias entre géneros en cuanto al Rendimiento se pueden observar en Pulido y Herrera (2015b), donde el género actúa como predictor del rendimiento, aunque sólo en los totales y algunas materias. Como en el trabajo que se describe, fueron las mujeres las que presentan mejores resultados que los varones. Sin embargo, no fueron suficientes como para que se decidiera optar por esta concepción a la hora de realizar las suposiciones (hipótesis) iniciales.

7.5.4.4. 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 la Ansiedad Total ($p=.008$), las Emociones negativas ($p=.044$), las Sensaciones de Ansiedad ($p=.007$), los Estados emocionales negativos ($p=.021$), en Felicidad Total ($p=.004$), en Satisfacción con la vida ($p=.027$). También fueron estadísticamente significativas en IE Total ($p=.014$), Autocontrol ($p=.000$) y Autoconcepto ($p=.032$). Lo mismo ocurrió en la Media de Rendimiento ($p=.000$) y en todas las materias: Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en el caso de las Preocupaciones y dificultades ($p=.496$), los Estados emocionales positivos ($p=.155$), los Estados emocionales contrapuestos ($p=.478$), Condiciones de vida positivas ($p=.115$), Condiciones de vida negativas ($p=.054$), Cambios en la vida ($p=.291$), No cambios en la vida ($p=.454$), Preocupaciones en la vida ($p=.448$), Motivación ($p=.293$), Conocimiento de sí mismos ($p=.148$), Empatía ($p=.109$), HHSS ($p=.755$), Interacción con el Sexo opuesto ($p=.171$), Peticiones ($p=.342$), Asertividad ($p=.603$), Disconformidad ($p=.315$) y Opiniones ($p=.704$).

➤ Prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes.

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 la prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes, con la variable Cultura/Religión como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.035$), Emociones negativas ($p=.044$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.005$) y Estados emocionales negativos ($p=.001$). En este caso, son los pertenecientes a la cultura cristiana los que evidencian niveles inferiores en Ansiedad y sus factores. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.000$) y en una de las categorías que pertenecen a esta variable: Satisfacción con la vida ($p=.001$). En este caso, son los musulmanes los que evidencian niveles más bajos. En IE Total ($p=.006$), así como en algunos de sus factores también fueron estadísticamente significativas. Es lo que ocurre con el Autocontrol ($p=.000$). En todos los casos, los cristianos evidencian niveles más elevados en este conjunto de habilidades emocionales. Sin embargo, dentro de las HHSS, no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los subfactores ni en los totales. Con respecto al

Rendimiento Académico, se encontraron en la Media general ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). En todos los casos, son los cristianos los que obtienen calificaciones más altas. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables que habían sido rechazadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Es lo que ocurre con los Estados emocionales positivos ($p=.006$), las Condiciones de vida negativas ($p=.010$), las Preocupaciones en la vida ($p=.037$) y la Motivación ($p=.033$). Lo contrario ocurrió con el Autoconcepto ($p=.061$), que si había obtenido diferencias estadísticamente significativas en el análisis anterior. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso de los factores Preocupaciones y dificultades ($p=.388$) y Estados contrapuestos ($p=.564$), pertenecientes a la Ansiedad, Condiciones de vida positivas ($p=.078$), Cambios en la vida ($p=.068$) y No cambios en la vida ($p=.467$), pertenecientes a la Felicidad, el Conocimiento de sí mismos ($p=.266$), la Empatía ($p=.549$) y las HHSS ($p=.994$), pertenecientes a la IE. Además, en los subfactores Interacción con el Sexo opuesto ($p=.695$), Peticiones ($p=.723$), Asertividad ($p=.759$), Disconformidad ($p=.610$) y la manifestación de Opiniones ($p=.771$). Esta información queda complementada con las tablas que se presentan a continuación.

➤ 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. Para la Ansiedad, en los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas son los cristianos los que evidencian puntuaciones más bajas.

Tabla 7.5.4.4.1. Prueba t Ansiedad por Cultura Primaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Cultura						
Ansiedad Total	196	0	Cristiana	31.1633	16.99212	4.447
	560	4	Musulmana	34.0232	16.10768	
Emociones Negativas	196	0	Cristiana	4.1429	4.61102	4.073
	560	4	Musulmana	4.9143	4.80382	
Preocupaciones y	196	0	Cristiana	11.0714	6.22031	.746
						.388

dificultades	560	4	Musulmana	10.6536	5.68505		
Estados Emocionales Positivos	196	0	Cristiana	8.4439	4.92320	7.643	.006
	560	4	Musulmana	9.6548	5.39872		
Sensaciones de ansiedad	196	0	Cristiana	2.6071	2.49384	7.781	.005
	560	4	Musulmana	3.2313	2.76466		
Estados Emocionales Negativos	196	0	Cristiana	2.1633	2.75939	10.192	.001
	560	4	Musulmana	2.9306	2.94401		
Estados Emocionales Contrapuestos	196	0	Cristiana	2.7347	2.24203	.333	.564
	560	4	Musulmana	2.6370	1.96763		

Las diferencias volvieron a ser estadísticamente significativas en la categoría AE ($p=.004$), siendo más elevadas las puntuaciones entre los musulmanes. De nuevo, la categoría que se relaciona con una visión más constante de la ansiedad (AR), las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=.722$). Esto queda patente en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 7.5.4.4.2. Prueba t AE y AR por Cultura Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Ansiedad Estado	196	0	Cristiana	1.3929	.60235	8.218	.004
	560	4	Musulmana	1.5196	.62130		
Ansiedad Rasgo	196	0	Cristiana	1.7806	.74271	.127	.722
	560	4	Musulmana	1.7875	.70738		

Para la Felicidad, en los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas son los musulmanes los que evidencian puntuaciones más bajas.

Tabla 7.5.4.4.3. Prueba t Felicidad por Cultura Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Felicidad Total	196	0	Cristiana	87.5000	15.22127	13.688	.000
	557	7	Musulmana	82.5835	16.26519		
Condiciones de Vida Negativas	196	0	Cristiana	31.1888	6.27245	6.616	.010
	557	7	Musulmana	29.6971	7.21680		
Satisfacción con la vida	196	0	Cristiana	23.2653	5.50720	11.249	.001
	557	7	Musulmana	21.4776	6.71080		
Condiciones de Vida Positivas	196	0	Cristiana	12.6786	3.45725	3.112	.078
	557	7	Musulmana	12.1143	3.98312		
Cambios en mi vida	196	0	Cristiana	4.1429	2.98028	3.331	.068
	557	7	Musulmana	4.6500	3.46704		
No cambios en vida	196	0	Cristiana	5.6327	3.56878	.529	.467
	557	7	Musulmana	5.4283	3.31761		

Preocupaciones en la vida	196	0	Cristiana	6.8265	2.11721	4.378	.037
	557	7	Musulmana	6.4446	2.22696		

Para la Inteligencia Emocional, en los casos en los que las diferencias fueron estadísticamente significativas son los cristianos los que evidencian puntuaciones más altas, tanto en los totales como en los diferentes factores.

Tabla 7.5.4.4.4. Prueba t IE por Cultura Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Inteligencia Emocional Total	173	23	Cristiana	123.13	21.424	7.600	.006
	457	107	Musulmana	117.87	21.340		
Motivación	173	23	Cristiana	40.8750	9.77673	4.553	.033
	457	107	Musulmana	38.8960	10.66800		
Conocimiento de sí mismo	173	23	Cristiana	29.4591	6.94298	1.240	.266
	457	107	Musulmana	28.6966	7.99222		
Autoconcepto	173	23	Cristiana	24.1329	6.85722	3.514	.061
	457	107	Musulmana	23.0754	6.16110		
Autocontrol	173	23	Cristiana	16.2711	3.39325	13.178	.000
	457	107	Musulmana	15.0948	3.80865		
Empatía	173	23	Cristiana	12.1928	3.80453	.359	.549
	457	107	Musulmana	11.9834	4.04792		

Para las HHSS no se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 7.5.4.4.5. Prueba t HHSS por Cultura Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Habilidades Sociales Total	165	31	Cristiana	84.2848	11.12172	.000	.994
	413	151	Musulmana	84.2930	10.73823		
Interacción con Sexo opuesto	165	31	Cristiana	22.0545	4.02924	.154	.695
	413	151	Musulmana	21.9155	3.77389		
Peticiones	165	31	Cristiana	16.8121	4.33869	.126	.723
	413	151	Musulmana	16.6780	4.00611		
Asertividad	165	31	Cristiana	19.0727	4.03727	.094	.759
	413	151	Musulmana	19.1884	4.12730		
Disconformidad	165	31	Cristiana	9.9152	2.73506	.261	.610
	413	151	Musulmana	10.0362	2.51025		
Opiniones	165	31	Cristiana	16.4303	3.34450	.085	.771
	413	151	Musulmana	16.5169	3.17656		

Para finalizar esta variable (Cultura/Religión) en todas las materias y en la Media del Rendimiento se dan diferencias estadísticamente significativas, obteniendo los musulmanes calificaciones más bajas.

Tabla 7.5.4.4.6. Prueba t Rendimiento por Cultura Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Media Rendimiento	162	34	Cristiana	7.6872	1.58655	68.864	.000
	477	87	Musulmana	6.3319	1.79476		
Lengua castellana	162	34	Cristiana	7.727	1.6658	54.669	.000
	477	87	Musulmana	6.423	1.9546		
Matemáticas	162	34	Cristiana	7.547	1.8199	63.965	.000
	477	87	Musulmana	6.069	2.0212		
Sociales	162	34	Cristiana	7.447	1.9232	48.778	.000
	477	87	Musulmana	6.074	2.1557		
Inglés	162	34	Cristiana	7.186	2.0500	38.791	.000
	477	87	Musulmana	5.971	2.0836		
Naturales	162	34	Cristiana	7.5915	1.86173	55.121	.000
	477	87	Musulmana	6.0763	2.11922		
Religión	162	34	Cristiana	8.559	1.3777	69.584	.000
	477	87	Musulmana	7.230	1.8099		

- **Discusión**

Para comenzar este apartado, se comentan las diferencias en ansiedad, en función de la cultura/religión del sujeto. En este sentido, aparecieron diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total, Emociones negativas, Estados emocionales positivos, Sensaciones de ansiedad y Estados emocionales negativos. Se pueden, por tanto, contemplar diferencias significativas tanto para los factores pertenecientes a la AE, como a la AR. En esta ocasión, los pertenecientes a la cultura musulmana reflejan niveles superiores que los pertenecientes a la cristiana-occidental. Como en el caso del Género, si se consideran las categorías, las diferencias vuelven a ser estadísticamente significativas, en función de la Cultura/Religión, sólo para la AE, siendo los musulmanes los que reflejan puntuaciones superiores. No ocurrió lo mismo en cuanto a los tipos de ansiedad, dado que los niveles más elevados, en ambos grupos culturales, se obtienen en los factores Preocupaciones y dificultades y Emociones negativas. Esta realidad, también apareció en otros trabajos en los que se destaca este contexto cultural como elemento clave para el desarrollo emocional, donde la cultura de origen tiene una gran influencia en las relaciones afectivas y en la constitución de

diferentes manifestaciones emocionales. El desarrollo de estos estados emocionales tiene una importante relación con la integración efectiva de los sujetos pertenecientes a alguna minoría social, étnica o cultural. Esto cobra mucho más sentido si se tienen en cuenta las diferencias en los patrones entre sujetos de cultura musulmana y cristiana, especialmente evidente en nuestro contexto (Herrera, 2000). La religión y las normas aprendidas en el seno familiar, sin someter a análisis crítico los elementos del exterior, hacen que se asuman sin cuestionarse otro punto de vista diferente, los patrones ofrecidos dentro del seno familiar (Soriano y González, 2013), lo que puede llegar a justificar estas diferencias entre ambos contextos, tal como se vio en múltiples estudios (Méndez et al., 2003; Newcomb et al., 2007; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Burnham et al., 2011; Braz et al., 2013; Franco et al., 2014; Cruz, 2014; Caballero-Dominguez et al., 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a; Pulido y Herrera, 2016b y Gómez-Ortiz et al., 2016). De hecho, en los trabajos de Pulido (2015) y Pulido y Herrera (2015a) y (2016b), en los que se explora la incidencia de la cultura sobre emociones básicas de carácter negativo (miedo), el sentido de las diferencias fue el mismo que el señalado en este trabajo.

Para la variable Felicidad, en función de la cultura de procedencia del sujeto, se pueden describir diferencias estadísticamente significativas tanto en los niveles totales, como en los factores Condiciones de vida negativas, Satisfacción con la vida y Preocupaciones en la vida. Una vez más, el sentido de las mismas vuelve a ser inverso al que se describía para la ansiedad, dado que, en esta ocasión, son los musulmanes los que presentan niveles inferiores. De aquí se entiende que la satisfacción de este alumnado, en general, es superior en el caso de los de cultura cristiana. Esta realidad era algo esperado (tal y como se planteó en la hipótesis), cosa que no se halló en el caso de los tipos, dándose los niveles superiores en el factor Condiciones de vida negativas. Sin considerar esto, las diferencias también se encontraron en muchos de los trabajos consultados en los que se refuerza la importancia concedida al contexto cultural y sus diferencias sobre el bienestar psicológico. Desde la concepción de Rodríguez (2010), se destacan elementos relacionados con la cultura como condicionantes de las respuestas emocionales positivas del sujeto, lo que da a entender que cualquier consideración de felicidad está ligada a los valores de cada cultura (Veenhoven, 2007). Esta consideración se ve reforzada por la importancia concedida al contexto cultural y sus diferencias sobre el bienestar psicológico (Jia et al., 2010; Paro et al., 2010; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011 y Quiceno y Vinaccia, 2015), ya que sus determinantes no son

iguales en grupos culturales diferentes (Vera et al., 2007 y Carballeira et al., 2015). De esta manera, existiría un mayor interés por las emociones positivas en las culturas individualistas, dado que ellas quedan más vinculadas a las sensaciones placenteras, al logro personal y a la satisfacción (Díaz y González, 2011). Así son más felices al obtener logros orientados a metas personales. Por su parte, las colectivistas se asociarían a menores niveles en este tipo de estados emocionales (Furman et al., 2009), mostrando mayor bienestar en la medida en que se sienten integradas en un grupo de pertenencia (Díaz y González, 2011) y no tanto de forma individual.

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, tal y como se pensó en un principio (se encontrarían diferencias en la IE y 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 sus factores. De manera específica, las diferencias se encontraron en las puntuaciones totales así como en los factores Motivación y Autocontrol. Tampoco se encontraron diferencias significativas en el caso de las Habilidades Sociales. En cada uno de los casos en los que se recogieron diferencias significativas fueron los cristianos los que obtuvieron resultados superiores. En otras experiencias, la cultura también fue un elemento a considerar, dado que en el mismo contexto, los participantes pertenecientes al grupo de cultura/religión musulmana mostraron peores resultados en las puntuaciones de inteligencia emocional (Pulido y Herrera, 2014 y 2015a), dado que la cultura trae consigo numerosas diferencias en los patrones educativos y los valores transmitidos, elementos que se relacionan con el desempeño personal, social, académico y emocional. De esta manera, la cultura de origen influiría en las relaciones afectivas y en la constitución de competencias emocionales (Braz et al., 2013; Soriano y González, 2013 y Gutiérrez y Expósito, 2015). Al mismo tiempo, el desarrollo de estas competencias tiene una importante relación con la integración efectiva de sujetos pertenecientes a alguna minoría social, étnica o cultural, existiendo una relación directa entre la inteligencia emocional y la cultura (Merchán et al., 2014). Esto demuestra que la cultura de origen influiría en las relaciones afectivas y en la constitución de competencias emocionales. Sin embargo en las HHSS, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Exactamente lo mismo ocurre en el caso de las subcategorías.

Con respecto al Rendimiento en función de la cultura/religión del individuo, tal y como se pensaba, (se encontrarían diferencias en el Rendimiento), se comprueban

diferencias estadísticamente significativas en cuanto al Rendimiento (Media), así como en todas y cada una de las materias, 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, Inglés, Naturales y Religión. En todos los casos, el grupo de alumnos pertenecientes a la cultura/religión cristiana obtienen mejores resultados. Así pues, la cultura es un factor a tener en cuenta en el rendimiento en estas asignaturas. Esta realidad ya fue descrita en trabajos anteriores, donde la cultura fue un factor determinante en las calificaciones académicas (Pulido y Herrera, 2015b), demostrándose que los sujetos musulmanes (en el contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación) presentan niveles más bajos no sólo en el rendimiento académico general, sino también en cada una de las materias. En este sentido, se mencionan las dificultades para la integración socio educativa (Oropesa et al., 2014 y Cervini et al., 2014) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández et al., 2011 y Cervini et al., 2014) como importantes justificantes de estas diferencias significativas. Por otro lado, en el contexto pluricultural en el que se pretende desarrollar el estudio, tienen mucha importancia las diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos, tal como informan algunos autores (Roa, 2006) del mismo modo que ocurre en otros contextos en los que aparece esta diversidad lingüística (Siqués y Vila, 2014). Todos estos elementos se unen para provocar importantes problemas de integración socioeducativa del alumnado que no tiene el castellano como lengua madre.

7.5.4.5. Estatus

➤ 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 Sensaciones de Ansiedad ($p=.024$), Estados emocionales negativos ($p=.026$), Estados emocionales contrapuestos ($p=.046$), Felicidad Total ($p=.023$), Satisfacción con la vida ($p=.022$), Cambios en la vida ($p=.004$). Algo similar ocurre con la IE Total ($p=.050$), la Motivación ($p=.000$), Conocimiento de sí mismos ($p=.043$), Autoconcepto ($p=.000$), Autocontrol ($p=.047$), Empatía ($p=.024$), Interacción con el Sexo opuesto ($p=.002$), Opiniones ($p=.019$), Media general ($p=.000$), Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas

($p=.000$), Sociales ($p=.006$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). No fueron estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.073$), en Emociones negativas ($p=.483$), Preocupaciones y dificultades ($p=.292$), Estados emocionales positivos ($p=.292$), Condiciones de vida negativas ($p=.350$), Condiciones de vida positivas ($p=.123$), No cambios en la vida ($p=.734$), Preocupaciones en la vida ($p=.272$), HHSS ($p=.394$), Asertividad ($p=.842$) y Peticiones ($p=.056$).

➤ 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 estadísticamente significativas en los factores Sensaciones de Ansiedad ($p=.021$), Estados emocionales negativos ($p=.002$) y Estados emocionales contrapuestos ($p=.011$), pertenecientes a la Ansiedad. Se encontraron también diferencias estadísticamente en la variable Felicidad (Total $p=.000$), así como en cuatro de sus seis factores: Satisfacción con la vida ($p=.001$) y Cambios en la vida ($p=.022$). Algo similar ocurre con la IE, donde todos sus factores (Motivación $-p=.004-$, Conocimiento de sí mismos $-p=.017-$, Autoconcepto $-p=.000-$, Autocontrol $-p=.000-$ y Empatía $-p=.000-$) también obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, del mismo modo que los totales ($p=.010$). Todo lo contrario ocurre con el factor HHSS, en el que sólo dos de los subfactores que las integran (Peticiones $-p=.031-$ y Opiniones $-p=.020-$) encuentra diferencias estadísticamente significativas. Con respecto al Rendimiento Académico, las diferencias vuelven a ser significativas tanto en la Media general ($p=.000$), como en las áreas específicas: Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.014$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación estadística en Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=.142$) y Disconformidad ($p=.348$), que había sido aceptada a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson en ambos casos. Exactamente lo contrario ocurrió con la Ansiedad Total ($p=.042$), los Estados emocionales positivos ($p=.012$), las Condiciones de vida negativas ($p=.015$) y las Condiciones de vida positivas ($p=.048$). Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso de los factores de

la Ansiedad, Emociones negativas ($p=.132$) y Preocupaciones y dificultades ($p=.257$), los factores de la Felicidad, No cambios en la vida ($p=.854$) y Preocupaciones en la vida ($p=.158$) y el factor HHSS ($p=.162$) y Asertividad ($p=.202$). Todo lo comentado aquí aparece recogido en las tablas, como en los casos anteriores.

➤ 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 Ansiedad, las diferencias se dan entre el estatus medio (puntuaciones más bajas) y el medio-bajo (puntuaciones más altas) en Ansiedad Total ($p=.042$). En los factores Estados emocionales positivos ($p=.012$), las diferencias se dan entre el medio y el resto de estratos. Para las Sensaciones de Ansiedad ($p=.021$) y los Estados emocionales negativos ($p=.002$) se dan entre el medio y bajo y el medio-bajo. Finalmente, para los Estados emocionales contrapuestos ($p=.011$), las diferencias son significativas entre el alto (niveles superiores) y el medio-bajo y el medio.

Tabla 7.5.4.5.1. ANOVA Ansiedad por Estatus Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Ansiedad Total	96	0	Bajo	34.6250	17.88516	2.748	.042
	328	2	Medio-bajo	34.6463	16.01251		
	243	2	Medio	30.9177	15.77428		
	92	1	Alto	34.2717	17.83323		
Emociones Negativas	96	0	Bajo	5.0833	5.17823	1.879	.132
	328	2	Medio-bajo	5.0762	4.86424		
	243	2	Medio	4.1646	4.48110		
	92	1	Alto	4.8696	5.00816		
Preocupaciones y dificultades	96	0	Bajo	9.6875	5.77346	1.349	.257
	328	2	Medio-bajo	10.9787	5.49753		
	243	2	Medio	10.9794	6.13582		
	92	1	Alto	10.7283	6.18240		
Estados	96	0	Bajo	10.2083	5.92038		
	328	2	Medio-bajo	9.6220	5.32983		

Emocionales Positivos	243	2	Medio	8.4694	4.78943	3.653	.012
	92	1	Alto	9.8043	5.52564		
Sensaciones de ansiedad	96	0	Bajo	3.6146	3.13342	3.269	.021
	328	2	Medio-bajo	3.2256	2.64014		
	243	2	Medio	2.6898	2.59288		
	92	1	Alto	3.0870	2.73219		
Estados Emocionales Negativos	96	0	Bajo	3.3125	3.29693	5.042	.002
	328	2	Medio-bajo	3.0396	2.98133		
	243	2	Medio	2.2286	2.64823		
	92	1	Alto	2.5543	2.88369		
Estados Emocionales Contrapuestos	96	0	Bajo	2.7188	1.93420	3.754	.011
	328	2	Medio-bajo	2.7043	2.00482		
	243	2	Medio	2.4041	1.97629		
	92	1	Alto	3.2283	2.36784		

Considerando el Estatus socioeconómico y cultural, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la categoría AE ($p=.002$), concretamente entre el nivel Medio (puntuaciones más bajas) y el resto, excepto el Alto. Sin embargo, las diferencias no fueron significativas en AR ($p=.673$).

Tabla 7.5.4.5.2. ANOVA AE y AR por Estatus Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Ansiedad Estado	96	0	Bajo	1.5625	.66193	5.152	.002
	328	2	Medio-Bajo	1.5488	.61882		
	243	2	Medio	1.3827	.59407		
	92	1	Alto	1.5000	.63765		
Ansiedad Rasgo	96	0	Bajo	1.7396	.75735	.514	.673
	328	2	Medio-Bajo	1.8171	.69296		
	243	2	Medio	1.7819	.74811		
	92	1	Alto	1.7609	.68532		

En el caso, de la variable Felicidad, se observa un descenso progresivo en sus puntuaciones (y las de sus factores) a medida que se baja en el Estatus, desde el bajo hasta el medio. De esta manera, para la Felicidad Total ($p=.000$), las diferencias estadísticamente significativas se dan entre medio y el bajo y el medio-bajo, lo que indica un descenso con el aumento del estatus. En el caso de las Condiciones de vida negativas ($p=.015$), las diferencias se dieron entre el bajo (niveles inferiores) y el medio-bajo y el medio. Para la Satisfacción con la vida ($p=.001$) las diferencias se dieron entre el medio y el medio-bajo y el bajo, así como entre el bajo y el medio-bajo.

En el caso de las Condiciones de vida positivas ($p=.048$) se dan entre el medio y el bajo y el alto, mientras que para los Cambios en la vida ($p=.022$) se dan entre el medio y el bajo y el medio-bajo.

Tabla 7.5.4.5.3. ANOVA Felicidad por Estatus Primaria

Variable	N	Perdidos	Estatus	Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total	96	0	Bajo	78.7500	16.96126	6.333	.000
	328	2	Medio-bajo	82.9665	15.86397		
	243	2	Medio	86.8167	15.31509		
	92	1	Alto	83.9565	17.14894		
Condiciones de Vida Negativas	96	0	Bajo	28.2917	7.48038	3.534	.015
	328	2	Medio-bajo	29.9360	7.08309		
	243	2	Medio	30.9876	6.53547		
	92	1	Alto	29.8152	7.27321		
Satisfacción con la vida	96	0	Bajo	20.1146	7.46623	5.234	.001
	328	2	Medio-bajo	21.5945	6.51816		
	243	2	Medio	23.0289	5.60779		
	92	1	Alto	22.0217	6.84198		
Condiciones de Vida Positivas	96	0	Bajo	11.6250	4.00329	2.651	.048
	328	2	Medio-bajo	12.1524	4.11099		
	243	2	Medio	12.7531	3.33104		
	92	1	Alto	11.8261	4.08591		
Cambios en mi vida	96	0	Bajo	5.0104	3.20688	3.232	.022
	328	2	Medio-bajo	4.6555	3.16714		
	243	2	Medio	4.3169	3.81851		
	92	1	Alto	4.0326	2.72333		
No cambios en vida	96	0	Bajo	5.6146	3.54035	.260	.854
	328	2	Medio-bajo	5.3628	3.26965		
	243	2	Medio	5.5851	3.44994		
	92	1	Alto	5.5000	3.45616		
Preocupaciones en la vida	96	0	Bajo	6.1146	2.24720	1.738	.158
	328	2	Medio-bajo	6.5457	2.20738		
	243	2	Medio	6.5802	2.19803		
	92	1	Alto	6.8261	2.15146		

En relación con la variable IE Total, la prueba post hoc permitió ver diferencias significativas en IE Total ($p=.010$), dándose entre el nivel alto (puntuaciones más bajas) y el bajo y el medio. También se encuentran entre el medio y el medio-bajo. En Motivación ($p=.004$), se dan entre el alto y el bajo y el medio-bajo y el medio y el bajo. En Conocimiento de sí mismos ($p=.017$) se dan entre el alto y el medio y el medio-bajo. Para el Autoconcepto ($p=.000$) se las diferencias significativas se dan entre el alto y el

resto y el medio y el medio-bajo. En Autocontrol ($p=.000$) se dan entre el alto y el resto, mientras que en Empatía ($p=.000$) aparecen entre el bajo y el medio y el medio-bajo. La variable IE queda especificada a través de la tabla que se presenta a continuación, donde se pueden ver los resultados de los diferentes ANOVAs, junto con las medias y desviaciones típicas que indican la dirección de las mismas.

Tabla 7.5.4.5.4. ANOVA IE por Estatus Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Inteligencia Emocional Total	67	29	Bajo	123.10	16.529	3.818	.010
	283	47	Medio-bajo	117.59	21.098		
	190	55	Medio	122.46	23.109		
	92	1	Alto	115.24	21.177		
Motivación	67	29	Bajo	41.9552	7.95262	4.495	.004
	283	47	Medio-bajo	38.1073	11.17182		
	190	55	Medio	40.9596	10.50081		
	92	1	Alto	38.5842	8.83559		
Conocimiento de sí mismo	67	29	Bajo	29.5366	6.92543	3.443	.017
	283	47	Medio-bajo	29.2700	7.87106		
	190	55	Medio	29.2643	7.77637		
	92	1	Alto	26.5288	7.39533		
Autoconcepto	67	29	Bajo	23.9067	5.86784	9.565	.000
	283	47	Medio-bajo	23.0940	5.95089		
	190	55	Medio	24.8424	6.32043		
	92	1	Alto	20.6848	7.22165		
Autocontrol	67	29	Bajo	14.5687	3.98164	6.047	.000
	283	47	Medio-bajo	15.1477	3.67156		
	190	55	Medio	15.4921	3.81334		
	92	1	Alto	16.7995	3.22072		
Empatía	67	29	Bajo	13.1373	3.35020	3.242	.022
	283	47	Medio-bajo	11.7492	4.02730		
	190	55	Medio	11.7763	4.13678		
	92	1	Alto	12.6424	3.75707		

Sólo aparecen diferencias significativas en dos de los subfactores que constituyen las Habilidades Sociales: para la realización de Peticiones ($p=.020$), las diferencias aparecen entre el medio y el resto, mientras que para la manifestación de Opiniones ($p=.031$) se observan entre el estatus alto y el resto. Se puede observar en una tabla en la que aparecen recogidas las medias y los resultados obtenidos en la prueba ANOVA.

Tabla 7.5.4.5.5. ANOVA HHSS por Estatus Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
----------	---	----------	--	-------	-----------	---	---

Estatus							
Habilidades Sociales Total	61	35	Bajo	86.4426	9.28893	1.716	.162
	258	72	Medio-bajo	84.2093	10.09656		
	175	70	Medio	84.5371	12.07008		
	85	8	Alto	82.3882	11.19853		
Interacción con Sexo opuesto	61	35	Bajo	22.2131	3.79524	1.820	.142
	258	72	Medio-bajo	22.0965	3.32980		
	175	70	Medio	22.0514	4.56658		
	85	8	Alto	21.0471	3.74136		
Peticiones	61	35	Bajo	17.8361	3.42627	3.301	.020
	258	72	Medio-bajo	16.6783	4.01374		
	175	70	Medio	16.2971	4.49556		
	85	8	Alto	16.9412	3.85250		
Asertividad	61	35	Bajo	19.7869	3.56424	1.543	.202
	258	72	Medio-bajo	18.9459	4.06404		
	175	70	Medio	19.4914	4.10896		
	85	8	Alto	18.6471	4.46069		
Disconformidad	61	35	Bajo	9.4754	2.23313	1.102	.348
	258	72	Medio-bajo	9.9768	2.39821		
	175	70	Medio	10.1429	2.78278		
	85	8	Alto	10.1294	2.86102		
Opiniones	61	35	Bajo	17.1311	3.00264	2.977	.031
	258	72	Medio-bajo	16.5792	3.04687		
	175	70	Medio	16.5543	3.36072		
	85	8	Alto	15.6235	3.47089		

Se finaliza este apartado, en función del Estatus, con la variable Rendimiento Académico. En este sentido, se observa un incremento en las calificaciones a medida que asciende el Estatus. Las diferencias son estadísticamente significativas en la Media de Rendimiento ($p=.000$), entre el estatus bajo y el resto excepto el medio-bajo y entre el alto y el resto excepto el medio. En Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$) y Naturales ($p=.000$), las diferencias aparecen entre todos los grupos excepto entre el medio-bajo y el bajo. En Sociales ($p=.000$) se dan entre el alto y el resto de grupos, excepto el medio. En Inglés ($p=.000$) se dan entre el medio-bajo y el alto. Finalmente, en Religión ($p=.000$), aparecen entre todos los estatus (con la excepción del medio y el alto). 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%.

Tabla 7.5.4.5.6. ANOVA Rendimiento por Estatus Primaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Estatus						

Media Rendimiento	93	3	Bajo	6.1760	1.57436	13.447	.000
	294	36	Medio-bajo	6.3665	1.79386		
	161	84	Medio	7.1142	1.91486		
	93	93	Alto	7.4659	1.71674		
Lengua castellana	93	3	Bajo	6.376	1.8053	14.441	.000
	294	36	Medio-bajo	6.354	1.9273		
	161	84	Medio	7.094	1.9836		
	93	93	Alto	7.763	1.7470		
Matemáticas	93	3	Bajo	5.828	1.8334	17.487	.000
	294	36	Medio-bajo	5.995	2.0013		
	161	84	Medio	7.131	2.1313		
	93	93	Alto	7.247	1.8454		
Sociales	93	3	Bajo	6.237	1.8556	6.717	.000
	294	36	Medio-bajo	6.067	2.1967		
	161	84	Medio	6.800	2.3089		
	93	93	Alto	7.118	2.0262		
Inglés	93	3	Bajo	6.086	2.1552	3.574	.014
	294	36	Medio-bajo	6.077	1.9476		
	161	84	Medio	6.519	2.3923		
	93	93	Alto	6.849	1.9997		
Naturales	93	3	Bajo	6.0761	1.89988	15.894	.000
	294	36	Medio-bajo	5.8951	2.07202		
	161	84	Medio	6.8280	2.27635		
	93	93	Alto	7.6022	1.87164		
Religión	93	3	Bajo	6.441	1.5705	24.686	.000
	294	36	Medio-bajo	7.492	1.8842		
	161	84	Medio	8.156	1.6196		
	93	93	Alto	8.215	1.4733		

- **Discusión**

Para comenzar este apartado, se comentan las diferencias en ansiedad, en función del estatus socio-económico y cultural. En este sentido, aparecieron diferencias estadísticamente significativas, en Ansiedad, observándose una distribución desorganizada en sus puntuaciones (y los factores Estados emocionales positivos, Sensaciones de ansiedad, Estados emocionales negativos y Estados contrapuestos) en función del Estatus. Las diferencias fueron significativas para factores pertenecientes a la AE y también a la AR. De la misma manera que en casos anteriores ya comentados, considerando las categorías, sólo se obtienen diferencias estadísticamente significativas, en el caso de la categoría AE, a pesar de que se sigue contemplando una distribución desorganizada. No ocurrió lo mismo en cuanto a los tipos de ansiedad, dado que los

niveles más elevados, en todos los estatus, se obtienen en los mismos factores ya comentados en casos anteriores. De esta manera, son varios los estudios en los que se ha encontrado un nivel superior de ansiedad y otros estados emocionales de carácter negativo entre los sujetos pertenecientes a estratos socioeconómicos más bajos (Burnham et al., 2011; Kushnir et al., 2014; Roth et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014; Pulido y Herrera, 2015a y Pulido, 2015), algo que no concuerda con los resultados obtenidos.

Para la variable Felicidad, en función del estatus, las diferencias estadísticamente significativas se dan en Felicidad, así como en los factores Condiciones de vida negativas, Satisfacción con la vida y Condiciones de vida positivas. Otra vez, el sentido de las mismas vuelve a ser inverso al que se describía para la ansiedad, dado que, en esta ocasión, son los de niveles más elevados los que reflejan puntuaciones superiores en esta variable y sus factores. Esta realidad también entra dentro de las suposiciones iniciales, algo que no se halló en el caso de los tipos, dándose los niveles superiores en el factor Condiciones de vida negativas para todos los estatus. Al margen de esto, esta es otra variable que se considera relevante. En trabajos como el de Quiceno y Vinaccia (2015) se demuestra que alcanzan niveles superiores los sujetos pertenecientes al estrato socioeconómico alto (en este caso fueron los de niveles medio y alto los que obtienen puntuaciones superiores), realidad similar a la descrita por otros autores (Veenhoven, 2007; Matijasevic et al., 2010; Laca et al., 2011; Díaz y González, 2011 y Carballeira et al., 2015). En este sentido, existe una asociación positiva entre ingresos económicos y bienestar (Veenhoven, 2007). Si bien es cierto que una economía saneada no garantiza este estado (Carballeira et al., 2015), son indicadores de un desarrollo más positivo.

Se prosigue esta discusión contemplando el comportamiento de la IE en función del estatus al que el sujeto pertenece. En este caso (tal y como se pensó en un principio) se puede considerar que el estatus socio-económico y cultural es una variable determinante en cuanto a las puntuaciones en los totales y también en sus factores. De manera específica, las diferencias se encontraron en las puntuaciones totales así como en todos los factores Motivación, Conocimiento de sí mismos, Autoconcepto, Autocontrol y Empatía. No fueron estadísticamente significativas en el caso de las Habilidades Sociales (salvo en los casos de los subfactores realización de Peticiones y manifestación de Opiniones). En este caso, los resultados más altos se dieron en el estatus medio (sin una progresión lógica). Coincidiendo con la presencia de diferencias, en función del estatus aparecen los trabajos de Alonso y Román (2014) y Pulido y Herrera (2014,

2015b y 2016a), en los que presentan mayores capacidades emocionales aquellas personas pertenecientes a estatus superiores. Como explicación a estas diferencias se debe señalar que el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico (Alonso y Román, 2014). A pesar de ello, la dirección de estas diferencias no es la misma que la comentada en estos trabajos, ya que presentan mayores capacidades emocionales aquellas personas pertenecientes a estatus superiores, no como en el caso de los resultados descritos (en este caso es el nivel bajo en el que se alcanzan los resultados más altos).

Con respecto al Rendimiento en función del estatus, tal y como se pensaba, se encontraron diferencias significativas. Esto se cumple para la Media de Rendimiento y para cada una de las materias (Lengua Castellana, Matemáticas, Sociales, Inglés, Naturales y Religión). En todos los casos, las calificaciones aumentan a medida que lo hace el estatus socio-económico y cultural, realidad similar a la encontrada en Pulido y Herrera (2015b). Se debe indicar que, en este contexto, el estatus guarda una estrecha relación con el grupo cultural de pertenencia. Como justificante se puede volver a mencionar lo comentado en el trabajo, ya mencionado, de Alonso y Román (2014), así como, de nuevo, las dificultades para la integración socio educativa (Oropesa et al., 2014 y Cervini et al., 2014) y las diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos (Roa, 2006; Pulido, 2015 y Pulido y Herrera, 2015b) como justificantes de estas diferencias.

7.5.4.6. Ansiedad

➤ 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 la Ansiedad (Ansiedad Total) y el resto de las variables (eliminando, lógicamente, los factores directamente relacionadas con la Ansiedad), es posible inferir que, el hecho de reflejar un determinado nivel de Ansiedad (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 Felicidad Total ($p=.000$), Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.000$),

Cambios en la vida ($p=.000$) y Preocupaciones en la vida ($p=.000$), IE Total ($p=.001$), Motivación ($p=.000$), Conocimiento de sí mismos ($p=.023$), Autoconcepto ($p=.000$) y Empatía ($p=.039$), Media Rendimiento Académico ($p=.000$), Lengua Castellana ($p=.007$), Matemáticas ($p=.002$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.006$) y Naturales ($p=.000$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los casos del factor No cambios en la vida ($p=.113$), perteneciente a la Felicidad, el Autocontrol ($p=.634$), perteneciente a la IE, así como las HHSS ($p=.077$), la Interacción con el Sexo opuesto ($p=.273$), las Peticiones ($p=.212$), la Asertividad ($p=.059$), la Disconformidad ($p=.171$), las Opiniones ($p=.886$) y Religión ($p=.214$).

➤ 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 Ansiedad (puntuación 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). Vuelven a aparecer diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.000$) y en las categorías que pertenecen a esta variable, como es el caso de las Condiciones de vida negativas ($p=.000$), la Satisfacción con la vida ($p=.000$), las Condiciones de vida positivas ($p=.000$), los Cambios en la vida ($p=.000$) y las Preocupaciones en la vida ($p=.000$). En IE, las diferencias fueron estadísticamente significativas tanto para las puntuaciones Totales ($p=.000$), como en la mayoría de sus factores (Motivación - $p=.000$ -, Conocimiento de sí mismos - $p=.014$ -, Autoconcepto - $p=.000$ - y Empatía - $p=.042$ -). Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la Media de Rendimiento Académico ($p=.000$), Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$) y Naturales ($p=.000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se confirmó la significación estadística en los factores No cambios en la vida ($p=.000$), HHSS ($p=.015$) y la subcategoría Peticiones ($p=.022$), que habían sido rechazadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso del factor de la IE Autocontrol ($p=.994$), así como los subfactores de las HHSS, Interacción con el Sexo opuesto ($p=.515$), Asertividad ($p=.159$), Disconformidad ($p=.456$),

Opiniones ($p=.132$) y Religión ($p=.064$) tampoco fueron estadísticamente significativas. Todo esto se complementa con las tablas que aparecen a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por la Ansiedad (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del estatus), se intentó 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, centrada en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas a través del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. Sin embargo, dado que en una de las categorías relativas a la variable independiente (mucho ansiedad) había sólo una persona, no se pudo llevar a cabo esta prueba. En cualquier caso, con respecto a la variable Felicidad, se observa un descenso claro y progresivo en sus puntuaciones (y las de sus factores) a medida que se sube en las de Ansiedad. Sin considerar el valor comentado, se volvieron a realizar las pruebas post hoc, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre todas las categorías, en todos los casos: Así ocurrió con la Felicidad Total ($p=.000$), las Condiciones de vida negativas ($p=.000$), la Satisfacción con la vida ($p=.000$), las Condiciones de vida positivas ($p=.000$), los Cambios en la vida ($p=.000$), No cambios en la vida ($p=.000$) y las Preocupaciones en la vida ($p=.000$). De esta manera se puede afirmar que ambas variables son inversamente proporcionales.

Tabla 7.5.4.6.1. ANOVA Felicidad por Ansiedad Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Felicidad Total	381	2	Muy Poca Ansiedad	91.5354	11.48051	100.92	.000
	319	1	Poca Ansiedad	78.0909	15.42688		
	55	0	Bastante Ansiedad	63.3455	16.61238		
	1	0	Mucha Ansiedad	63.0000	.		
Condiciones de Vida Positivas	381	2	Muy Poca Ansiedad	33.5236	3.21467	128.481	.000
	319	1	Poca Ansiedad	27.7461	7.34300		
	55	0	Bastante Ansiedad	19.3455	8.15411		
	1	0	Mucha Ansiedad	25.0000	.		
Satisfacción con la vida	381	2	Muy Poca Ansiedad	24.0052	5.40923	37.003	.000
	319	1	Poca Ansiedad	20.3438	6.48562		
	55	0	Bastante Ansiedad	16.8000	7.50654		
	1	0	Mucha Ansiedad	9.0000	.		
Condiciones de	381	2	Muy Poca Ansiedad	13.3639	3.29416		

Vida Negativas	319	1	Poca Ansiedad	11.3511	4.08582	26.839	.000
	55	0	Bastante Ansiedad	9.7091	3.89526		
	1	0	Mucha Ansiedad	9.0000	.		
Cambios en mi vida	381	2	Muy Poca Ansiedad	3.7277	2.78338	17.070	.000
	319	1	Poca Ansiedad	5.1536	3.75570		
	55	0	Bastante Ansiedad	6.2909	3.07723		
	1	0	Mucha Ansiedad	4.0000	.		
No cambios en vida	381	2	Muy Poca Ansiedad	5.1152	3.32845	5.436	.001
	319	1	Poca Ansiedad	5.6740	3.34311		
	55	0	Bastante Ansiedad	6.9455	3.55079		
	1	0	Mucha Ansiedad	4.0000	.		
Preocupaciones en la vida	381	2	Muy Poca Ansiedad	7.2356	1.89127	34.127	.000
	319	1	Poca Ansiedad	5.9969	2.23114		
	55	0	Bastante Ansiedad	4.8364	2.33939		
	1	0	Mucha Ansiedad	8.0000	.		

En relación con la variable IE Total ($p=.000$), la prueba post hoc permitió ver diferencias significativas, encontradas entre todos los grupos, excepto entre los que presentan poca y bastante ansiedad. Esta misma distribución se encuentra también en el caso de la Motivación ($p=.000$). En el caso de la categoría Conocimiento de sí mismos ($p=.014$), las diferencias se encontraron entre los que presentan muy poca ansiedad y el resto de grupos, mientras que para el resto de categorías (Autoconcepto $-p=.000-$ y Empatía $-p=.042-$), las diferencias se dan entre todos los grupos. Todo esto indica un aumento claro a medida que descienden los niveles de Ansiedad.

Tabla 7.5.4.6.2. ANOVA IE por Ansiedad Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Inteligencia Emocional Total	338	45	Muy Poca Ansiedad	124.08	18.739	19.797	.000
	265	55	Poca Ansiedad	114.34	23.095		
	43	12	Bastante Ansiedad	110.01	22.309		
	1	0	Mucha Ansiedad	.	.		
Motivación	338	45	Muy Poca Ansiedad	41.6028	9.27576	16.728	.000
	265	55	Poca Ansiedad	36.9914	11.31367		
	43	12	Bastante Ansiedad	36.4342	10.17660		
	1	0	Mucha Ansiedad	.	.		
Conocimiento de sí mismo	338	45	Muy Poca Ansiedad	29.6970	7.52376	3.545	.014
	265	55	Poca Ansiedad	27.9790	7.82538		
	43	12	Bastante Ansiedad	27.3013	7.97756		
	1	0	Mucha Ansiedad	38.6000	.		
Autoconcepto	338	45	Muy Poca Ansiedad	24.7456	5.93736		

	265	55	Poca Ansiedad	22.1040	6.33151	21.506	.000
	43	12	Bastante Ansiedad	19.4408	7.26697		
	1	0	Mucha Ansiedad	.	.		
Autocontrol	338	45	Muy Poca Ansiedad	15.4128	3.54925	.026	.994
	265	55	Poca Ansiedad	15.4244	4.00307		
	43	12	Bastante Ansiedad	15.4440	3.41646		
	1	0	Mucha Ansiedad	16.4500	.		
Empatía	338	45	Muy Poca Ansiedad	12.3901	3.60261	2.745	.042
	265	55	Poca Ansiedad	11.6962	4.28048		
	43	12	Bastante Ansiedad	11.1791	4.56385		
	1	0	Mucha Ansiedad	17.0000	.		

Aparecen diferencias significativas en uno de los subfactores que constituyen las Habilidades Sociales, así como en los totales de este factor. En este caso, en las HHSS ($p=.015$), las diferencias significativas se establecen entre los que manifiestan poca ansiedad y los que presentan muy poca. Esto permite observar una relación inversamente proporcional entre ambas variables. Algo similar ocurre en la subcategoría Peticiones ($p=.022$) en la que se establece la misma distribución de las diferencias significativas. En la tabla que se presenta se puede seguir esta distribución.

Tabla 7.5.4.6.3. ANOVA HHSS por Ansiedad Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Habilidades Sociales Total	305	78	Muy Poca Ansiedad	85.3016	11.0736	4.227	.015
	237	83	Poca Ansiedad	82.7553	10.4900		
	35	20	Bastante Ansiedad	86.0857	10.1412		
Interacción con Sexo opuesto	305	78	Muy Poca Ansiedad	22.1111	4.01890	.665	.515
	237	83	Poca Ansiedad	21.7257	3.74345		
	35	20	Bastante Ansiedad	21.9429	3.18030		
Peticiones	305	78	Muy Poca Ansiedad	17.0492	4.18183	3.821	.022
	237	83	Poca Ansiedad	16.1941	3.98890		
	35	20	Bastante Ansiedad	17.6286	3.82781		
Asertividad	305	78	Muy Poca Ansiedad	19.4477	4.18415	1.842	.159
	237	83	Poca Ansiedad	18.7806	3.90165		
	35	20	Bastante Ansiedad	19.4000	4.36699		
Disconformidad	305	78	Muy Poca Ansiedad	10.0294	2.68129	.786	.456
	237	83	Poca Ansiedad	9.8903	2.42091		
	35	20	Bastante Ansiedad	10.4571	2.66064		
Opiniones	305	78	Muy Poca Ansiedad	16.7190	3.20851	2.032	.132
	237	83	Poca Ansiedad	16.1646	3.23813		
	35	20	Bastante Ansiedad	16.6571	3.18953		

Se finaliza este apartado, en función de la Ansiedad Total, con la variable Rendimiento Académico. En este sentido, las diferencias son significativas en la Media de Rendimiento Académico ($p=.000$), encontrándose entre los que manifiestan muy poca ansiedad y el resto. Las mismas diferencias entre grupos aparecieron en la materia de Matemáticas ($p=.000$). En Lengua Castellana ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.001$) y Naturales ($p=.000$) también se encontraron diferencias estadísticamente significativas, dándose entre los que presentan muy poca ansiedad y los que manifiestan poca. En este caso, las diferencias indican una relación inversamente proporcional. En cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 7.5.4.6.4. ANOVA Rendimiento por Ansiedad Total Primaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Ansiedad Total							
Media Rendimiento	311	72	Muy Poca Ansiedad	7.1119	1.70336	10.690	.000
	276	44	Poca Ansiedad	6.3639	1.92194		
	49	6	Bastante Ansiedad	6.6142	1.79807		
Lengua castellana	311	72	Muy Poca Ansiedad	7.191	1.8495	9.806	.000
	276	44	Poca Ansiedad	6.425	2.0236		
	49	6	Bastante Ansiedad	6.725	1.8672		
Matemáticas	311	72	Muy Poca Ansiedad	6.934	1.9604	10.890	.000
	276	44	Poca Ansiedad	6.079	2.1253		
	49	6	Bastante Ansiedad	6.450	2.0500		
Sociales	311	72	Muy Poca Ansiedad	6.957	1.9888	12.226	.000
	276	44	Poca Ansiedad	6.008	2.2869		
	49	6	Bastante Ansiedad	6.400	2.1815		
Inglés	311	72	Muy Poca Ansiedad	6.693	2.1183	6.941	.001
	276	44	Poca Ansiedad	5.996	2.1444		
	49	6	Bastante Ansiedad	6.100	2.0481		
Naturales	311	72	Muy Poca Ansiedad	6.9799	2.02030	12.428	.000
	276	44	Poca Ansiedad	5.9887	2.22538		
	49	6	Bastante Ansiedad	6.5882	2.00178		
Religión	311	72	Muy Poca Ansiedad	7.821	1.7091	2.765	.064
	276	44	Poca Ansiedad	7.458	1.8359		
	49	6	Bastante Ansiedad	7.450	2.0248		

- **Discusión**

Si se considera la variable Felicidad, en función de los niveles de ansiedad (Ansiedad Total) se pueden contemplar diferencias estadísticamente significativas, tanto

para la Felicidad Total, como para cada uno de los factores (Condiciones de vida negativas, Satisfacción con la vida, Condiciones de vida positivas, Cambios en la vida, No cambios en la vida y Preocupaciones en la vida). Como se ha venido contemplando a lo largo de los diferentes apartados, el comportamiento de ambas variables consideradas (Felicidad en función de los niveles de Ansiedad) es contrario. Esta realidad apoya las diferencias encontradas, que indican una relación inversamente proporcional entre estados emocionales. Esto hace que, ahora sí, se pueda hablar de estados emocionales contrapuestos, algo que parecía lógico, tal y como se suponía en un principio (hipótesis). De esta forma, parece haber interferencia entre la presencia de estados emocionales positivos y los de carácter negativo (Carballeira et al., 2015), llegándose a situar ambos estados como los polos opuestos de un continuo que va desde el bienestar emocional, la satisfacción con la vida y la felicidad, hasta situaciones de estrés que pueden desembocar en síntomas de ansiedad. La ansiedad, en las etapas iniciales de la vida, puede dificultar el adecuado desarrollo del autoconcepto, suponiendo una falta de aceptación por parte de los demás (Estévez et al., 2009; Meites et al., 2012; Gallegos et al., 2013 y Delgado et al., 2013) y dificultando el proceso de socialización (Estévez et al., 2009; Piqueras et al., 2012; Meites et al., 2012 y Gallegos et al., 2013), lo que puede ir asociado a la evitación de muchas situaciones o la exposición a ellas sufriendo un intenso malestar (Gómez-Ortiz et al., 2016), lo que sería contrario al estado de bienestar emocional (felicidad), alejándose del funcionamiento óptimo del sujeto (Buceta-Fernández et al., 2012). Por esta razón, los sujetos que experimentan menores niveles de ansiedad son los que reflejan niveles superiores en felicidad, habiendo interferencia entre ambos estados emocionales (Mahon et al., 2005; Paro et al., 2010; Hjemdal et al., 2011; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011; Carballeira et al., 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016). Las personas que gozan de un mayor grado de bienestar presentarían un desarrollo más saludable y positivo, que sería un elemento significativo en la prevención de trastornos emocionales como la ansiedad, la depresión, las fobias, ... (Oliva et al., 2010 y Moreno-Rosset et al., 2016).

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función de los niveles de ansiedad. En esta ocasión, tal y como se pensaba (hipótesis formulada), existe una clara interacción entre ambas variables. Esta realidad se cumple tanto en los niveles totales, como en la mayoría de factores (Motivación, Conocimiento de sí mismos, Autoconcepto y Empatía). En este caso, se describe una relación inversamente proporcional, donde las puntuaciones más altas en IE son alcanzadas por las personas

con niveles más bajos de ansiedad. De esta manera, se puede establecer una relación clara entre la inteligencia emocional y emociones negativas (se puede relacionar con la ansiedad), tal y como indican diferentes trabajos (Pulido y Herrera, 2015a). Dicha interacción tiene el mismo sentido al encontrado en este trabajo: la inteligencia emocional aumenta a medida que descienden los niveles de miedo, una realidad similar a la encontrada en otras experiencias (Ford et al., 2014). Así se puede entender que el repertorio emocional del sujeto influye claramente sobre sus capacidades para el manejo emocional. De esta manera, las competencias emocionalmente ajustadas favorecerían la disminución progresiva de la ansiedad (Downey et al., 2010; Bhullar et al., 2012; Sáez de Ocariz et al., 2014; Limonero et al., 2015; Gutiérrez y Expósito, 2015 y Caballero-Dominguez et al., 2015). La cosa varía algo si se hace referencia a las HHSS. En esta ocasión, en HHSS Totales y en Peticiones aparecen diferencias estadísticamente significativas. En este caso, no se sigue una progresión organizada. Por otro lado, también se encontraron trabajos que sirven de punto de partida para apoyar los resultados en lo referente a las HHSS. De esta manera, existen diferencias con estudios en los que se establecen relaciones entre miedo y las habilidades sociales (Pulido y Herrera, 2014), dado que no se coincide en el sentido de estas diferencias, dado que también se describe una relación inversamente proporcional entre ambos elementos (Pulido y Herrera, 2014 y 2015a).

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la ansiedad sobre el Rendimiento Académico. Tal y como se esperaba, se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento, tanto en los totales como en todas las materias (Lengua Castellana, Matemáticas, ciencias Sociales, Inglés y Naturales), con la excepción de Religión. En todos los casos, y después del análisis post hoc, se observan unas relaciones inversamente proporcionales. De esta manera, se coincide con otros trabajos en los que también se contempla una relación inversamente proporcional entre los niveles de ansiedad y el desarrollo educativo (Rains, 2004; Contreras et al., 2005). Esta realidad permite que se pueda considerar la ansiedad moderada como elemento con una función útil, si se tiene en cuenta que genera un estado de alerta que facilita el rendimiento académico (Victor y Ropper, 2002) facilitando el aprendizaje mecánico. La ansiedad moderada facilitaría el aprendizaje, mientras que un nivel alto podría inhibirlo notablemente.

7.5.4.7. Felicidad

➤ 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 Felicidad (Total) y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho de manifestar un determinado nivel de este estado emocional (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 $p=.000$) y las relaciones con las variables sociodemográficas antes comentadas, influye en Emociones negativas ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales positivos ($p=.000$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$) y Estados emocionales contrapuestos ($p=.000$). También fueron significativas en IE Total ($p=.000$), Motivación ($p=.002$), Conocimiento de sí mismos ($p=.048$), Autoconcepto ($p=.000$), Empatía ($p=.000$), HHSS ($p=.009$), Asertividad ($p=.008$), Media general ($p=.000$), Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.001$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). No fueron estadísticamente significativas en Autocontrol ($p=.080$), Interacción con el Sexo opuesto ($p=.088$), Peticiones ($p=.245$) Disconformidad ($p=.605$) y Opiniones ($p=.743$).

➤ 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 se procedió a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Felicidad (Total) como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. En este caso, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todos sus factores de la Ansiedad: Emociones negativas ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales positivos ($p=.000$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$) y Estados emocionales contrapuestos ($p=.000$). También fueron significativas en IE Total ($p=.000$), así como en todos sus factores. Es lo que ocurre en el caso de la Motivación ($p=.000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=.012$), el Autoconcepto ($p=.000$) y la Empatía ($p=.002$). También fueron significativas en las HHSS ($p=.002$) y la subcategorías Asertividad ($p=.008$). Se encontraron también en el Rendimiento Académico, tanto en la Media general ($p=.000$), como en las áreas Lengua Castellana

($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor Autocontrol ($p=.010$) y el subfactor realización de Peticiones ($p=.008$), que habían sido rechazadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso de los subfactores de las HHSS Interacción con personas del Sexo opuesto ($p=.515$), Disconformidad ($p=.774$) y manifestación de Opiniones ($p=.080$). Todo esto se puede seguir en las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por la variable Felicidad (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable), 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, centrada 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 los factores de la Ansiedad, se observa un descenso progresivo en sus puntuaciones a medida que ascienden las puntuaciones en Felicidad, siendo ambos inversamente proporcionales. De esta manera, las diferencias en Emociones negativas ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales positivos ($p=.000$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$) y Estados emocionales contrapuestos ($p=.000$), se dan entre los que presentan bastante y mucha felicidad con el resto de grupo.

Tabla 7.5.4.7.1. ANOVA factores Ansiedad por Felicidad Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Emociones Negativas	4	0	Muy Poca Felicidad	13.5000	2.64575	56.449	.000
	74	0	Poca Felicidad	9.5541	5.38934		
	382	0	Bastante Felicidad	5.2670	4.82414		
	296	0	Mucha Felicidad	2.8176	3.34266		
Preocupaciones y dificultades	4	0	Muy Poca Felicidad	11.7500	6.23832	16.734	.000
	74	0	Poca Felicidad	13.1486	6.45890		
	382	0	Bastante Felicidad	11.6623	5.82091		
	296	0	Mucha Felicidad	9.0439	5.21485		
Estados	4	0	Muy Poca Felicidad	20.2500	2.06155		

Emocionales Positivos	74	0	Poca Felicidad	13.7432	5.82875	50.817	.000
	382	0	Bastante Felicidad	10.0969	5.12044		
	296	0	Mucha Felicidad	7.1250	4.19296		
Sensaciones de ansiedad	4	0	Muy Poca Felicidad	7.2500	1.50000	63.957	.000
	74	0	Poca Felicidad	5.8514	3.13916		
	382	0	Bastante Felicidad	3.4607	2.61276		
	296	0	Mucha Felicidad	1.8581	1.95026		
Estados Emocionales Negativos	4	0	Muy Poca Felicidad	4.7500	1.25831	31.837	.000
	74	0	Poca Felicidad	5.1081	3.38639		
	382	0	Bastante Felicidad	3.0366	2.91142		
	296	0	Mucha Felicidad	1.7872	2.40169		
Estados Emocionales Contrapuestos	4	0	Muy Poca Felicidad	3.7500	.50000	31.946	.000
	74	0	Poca Felicidad	4.2838	1.98984		
	382	0	Bastante Felicidad	2.8979	2.07410		
	296	0	Mucha Felicidad	1.9831	1.71821		

Considerando la Felicidad, se encontraron diferencias estadísticamente significativas tanto en la categoría AE ($p=.000$), como en la AR ($p=.000$). Dichas diferencias indican una relación inversamente proporcional, recogiendo diferencias significativas entre todos los grupos (post hoc).

Tabla 7.5.4.7.2. ANOVA AE y AR por Felicidad Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Ansiedad Estado	4	0	Muy Poca Felicidad	2.7500	.50000	6.550	.000
	74	0	Poca Felicidad	2.2027	.64063		
	382	0	Bastante Felicidad	1.5576	.60234		
	296	0	Mucha Felicidad	1.2128	.43410		
Ansiedad Rasgo	4	0	Muy Poca Felicidad	2.2500	.50000	3.520	.000
	74	0	Poca Felicidad	2.3108	.82637		
	382	0	Bastante Felicidad	1.8822	.69437		
	296	0	Mucha Felicidad	1.5304	.60988		

En este caso, con respecto a la IE, se observan puntuaciones más bajas entre los niveles intermedios de Felicidad y más elevados (máximo entre los que presentan niveles más altos de IE) en los extremos. En IE Total ($p=.000$) las diferencias se dan entre los grupos que manifiestan poca felicidad y los que manifiestan bastante, así como entre los que presentan mucho y los que presentan bastante y poco. Para la Motivación ($p=.000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=.012$), el Autocontrol ($p=.010$) y la Empatía ($p=.002$), las diferencias se dan entre los que presentan mucha felicidad y los que presentan poco y bastante. Finalmente, para el Autoconcepto ($p=.000$) las diferencias son significativas

entre los que refieren poca felicidad y los que refieren bastante, así como entre los que presentan mucha y los que reflejan bastante y poca. Esta realidad se puede seguir en la tabla que aparece a continuación (en la que se puede observar una relación directamente proporcional si no se hace caso a los 4 alumnos que reflejaron muy poca felicidad, que, en ninguno de los casos, alcanzan diferencias estadísticamente significativas).

Tabla 7.5.4.7.3. ANOVA IE por Felicidad Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Inteligencia Emocional Total	4	0	Muy Poca Felicidad	122.45	11.138	15.382	.000
	53	21	Poca Felicidad	108.34	21.820		
	307	75	Bastante Felicidad	115.70	22.461		
	262	34	Mucha Felicidad	125.34	18.484		
Motivación	4	0	Muy Poca Felicidad	42.3750	5.36385	9.113	.000
	53	21	Poca Felicidad	35.4861	10.18351		
	307	75	Bastante Felicidad	37.9992	11.12842		
	262	34	Mucha Felicidad	41.7077	9.25034		
Conocimiento de sí mismo	4	0	Muy Poca Felicidad	28.7125	5.26282	3.695	.012
	53	21	Poca Felicidad	27.0955	7.96318		
	307	75	Bastante Felicidad	28.1560	7.69506		
	262	34	Mucha Felicidad	29.9714	7.61287		
Autoconcepto	4	0	Muy Poca Felicidad	19.9375	8.41966	13.498	.000
	53	21	Poca Felicidad	20.4682	7.02724		
	307	75	Bastante Felicidad	22.4113	6.17427		
	262	34	Mucha Felicidad	25.0639	6.02367		
Autocontrol	4	0	Muy Poca Felicidad	16.8500	3.57841	3.848	.010
	53	21	Poca Felicidad	14.0418	3.64981		
	307	75	Bastante Felicidad	15.3324	3.89241		
	262	34	Mucha Felicidad	15.8206	3.47179		
Empatía	4	0	Muy Poca Felicidad	14.5750	1.70563	5.064	.002
	53	21	Poca Felicidad	10.9852	3.53937		
	307	75	Bastante Felicidad	11.6546	4.38497		
	262	34	Mucha Felicidad	12.6595	3.44502		

Aparecen diferencias significativas en las HHSS ($p=.002$) y las subcategorías Asertividad ($p=.008$) y realización de Peticiones ($p=.008$). En ellos se observa un aumento progresivo a medida que se asciende en los niveles de Felicidad Total, describiéndose una relación directamente proporcional (si como en el caso anterior no se considera el grupo que refleja muy poca felicidad, con los que no se encuentran diferencias significativas en ningún caso). De esta manera, en los totales y las subcategorías, las diferencias significativas se dan entre los que manifiestan mucha y los

que reflejan poca y bastante felicidad, describiéndose una relación directamente proporcional. Esta realidad se puede seguir en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 7.5.4.7.4. ANOVA HHSS por Felicidad Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Habilidades Sociales Total	4	0	Muy Poca Felicidad	84.2500	16.6808	5.129	.002
	46	28	Poca Felicidad	81.2826	9.34918		
	274	108	Bastante Felicidad	83.0365	10.1947		
	251	45	Mucha Felicidad	86.2151	11.4522		
Interacción con Sexo opuesto	4	0	Muy Poca Felicidad	20.2500	3.20156	1.839	.139
	46	28	Poca Felicidad	20.9783	3.76232		
	274	108	Bastante Felicidad	21.8109	3.60564		
	251	45	Mucha Felicidad	22.2430	4.10472		
Peticiones	4	0	Muy Poca Felicidad	14.7500	3.09570	3.974	.008
	46	28	Poca Felicidad	16.0652	3.66607		
	274	108	Bastante Felicidad	16.2664	4.00437		
	251	45	Mucha Felicidad	17.3705	4.22589		
Asertividad	4	0	Muy Poca Felicidad	22.5000	7.14143	3.993	.008
	46	28	Poca Felicidad	18.0217	3.67266		
	274	108	Bastante Felicidad	18.8582	3.93629		
	251	45	Mucha Felicidad	19.6813	4.20405		
Disconformidad	4	0	Muy Poca Felicidad	11.2500	4.03113	.371	.774
	46	28	Poca Felicidad	10.0870	2.57187		
	274	108	Bastante Felicidad	9.9564	2.39180		
	251	45	Mucha Felicidad	10.0359	2.74276		
Opiniones	4	0	Muy Poca Felicidad	15.5000	3.51188	2.266	.080
	46	28	Poca Felicidad	16.1304	3.32405		
	274	108	Bastante Felicidad	16.2109	3.09801		
	251	45	Mucha Felicidad	16.8845	3.32003		

Se finaliza este apartado, en función de la Felicidad, con la variable Rendimiento Académico. En este sentido, las diferencias son estadísticamente significativas en la Media general ($p=.000$) entre los que reflejan mucha felicidad y el resto, salvo los que reflejan muy poca, así como entre los que presentan poco y bastante (esto es especialmente relevante si se considera que en el grupo con muy poca felicidad sólo hay 2 sujetos). Exactamente lo mismo ocurre con las áreas de ciencias Sociales ($p=.000$) y Naturales ($p=.000$). En Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Inglés ($p=.000$) y Religión ($p=.000$), también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, que se dan entre los que manifiestan mucha felicidad y el resto, con la

excepción de los que reflejan muy poca. Se puede observar una relación directamente proporcional entre la Felicidad y el Rendimiento Académico.

Tabla 7.5.4.7.5. ANOVA Rendimiento por Felicidad Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Media Rendimiento	4	0	Muy Poca Felicidad	7.1667	.23570	15.508	.000
	66	8	Poca Felicidad	5.9215	2.02550		
	318	64	Bastante Felicidad	6.4424	1.79504		
	247	49	Mucha Felicidad	7.3787	1.67413		
Lengua castellana	4	0	Muy Poca Felicidad	7,500	.7071	13.966	.000
	66	8	Poca Felicidad	6.068	2.1161		
	318	64	Bastante Felicidad	6.480	1.9048		
	247	49	Mucha Felicidad	7.468	1.8247		
Matemáticas	4	0	Muy Poca Felicidad	6.500	.7071	9.944	.000
	66	8	Poca Felicidad	5.814	2.2320		
	318	64	Bastante Felicidad	6.225	2.0792		
	247	49	Mucha Felicidad	7.108	1.9109		
Sociales	4	0	Muy Poca Felicidad	7.500	2.1213	13.155	.000
	66	8	Poca Felicidad	5.559	2.4932		
	318	64	Bastante Felicidad	6.177	2.1060		
	247	49	Mucha Felicidad	7.182	2.0127		
Inglés	4	0	Muy Poca Felicidad	7.000	.0000	11.474	.000
	66	8	Poca Felicidad	5.492	2.2389		
	318	64	Bastante Felicidad	6.044	2.1512		
	247	49	Mucha Felicidad	6.980	1.9624		
Naturales	4	0	Muy Poca Felicidad	8.0000	2.82843	16.072	.000
	66	8	Poca Felicidad	5.2308	2.40600		
	318	64	Bastante Felicidad	6.2306	2.07252		
	247	49	Mucha Felicidad	7.2330	1.96057		
Religión	4	0	Muy Poca Felicidad	6.500	2.1213	11.693	.000
	66	8	Poca Felicidad	7.051	1.9513		
	318	64	Bastante Felicidad	7.354	1.7971		
	247	49	Mucha Felicidad	8.192	1.6099		

- **Discusión**

Si se consideran los factores de la ansiedad, en función de los niveles de Felicidad (Total), se confirman las diferencias estadísticamente significativas en todos los factores (Emociones negativas, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales positivos, Sensaciones de ansiedad, Estados emocionales negativos y Estados contrapuestos), con independencia de su pertenencia a la categoría AE o AR. Se describen diferencias estadísticamente significativas, también, en ambas categorías del instrumento empleado.

En este caso, las diferencias no fueron sólo significativas en la categoría AE, sino también en la AR, realidad que vuelve a mostrarnos ambos estados emocionales como totalmente contrarios, si tenemos en cuenta la distribución de estas diferencias. Toda esta realidad fortalece lo que se ha venido contemplando a lo largo de los diferentes apartados y que refuerzan múltiples autores (Mahon et al., 2005; Paro et al., 2010; Hjemdal et al., 2011; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011; Carballeira et al., 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016). Por ello esto queda dentro de las suposiciones iniciales. Como justificante, se considera la incidencia positiva de la felicidad y los estados de bienestar, dado que los sujetos que tienen mayores niveles de felicidad (bienestar emocional) llegan a un mayor desarrollo social, siendo más positivas las relaciones familiares y sociales (Oberle et al., 2011; Gutiérrez y Gonçalves, 2013 y Carballeira et al., 2015). Estos estados emocionales también se relacionan con mayores niveles de autoestima, lo que puede favorecer el optimismo (Marrero y Carballeira, 2010; Moral y Sirvent, 2011 y Rodríguez y Caño, 2012), mejor sensación de realización personal, aumentando la satisfacción con los aspectos vitales propios y la presencia de emociones positivas frente a negativas (Negru y Baban, 2009; Sun y Shek, 2012; Quiceno y Vinaccia, 2012; Gutiérrez y Gonçalves, 2013 y Caballeira et al., 2015). Los niveles altos de felicidad permiten sentirse bien consigo mismo, ser conscientes de sus fortalezas y capacidades, lo que permite tener calidad de vida física y mental (Toribio-Pérez et al., 2012; Quiceno y Vinaccia, 2012 y Gutiérrez y Gonçalves, 2013), demostrándose que mayores niveles de felicidad aminoran los estados emocionales negativos como la depresión, el estrés y el pesimismo (Steptoe et al., 2009 y Puskar et al., 2010). De esta manera, los trastornos emocionales son menos frecuentes entre personas con elevados niveles de felicidad (Buelga et al., 2012 y Gutiérrez y Gonçalves, 2013), de la misma manera que aquellos que reflejan niveles inferiores de felicidad se relacionarían con mayor número de problemas de salud mental, integración social, bajo autoconcepto y niveles de autoeficacia deficitarios (Véliz, 2012).

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función de los niveles de felicidad. Tal como se pensaba (hipótesis formulada), existe una relación entre ambas variables, dado que se hallaron diferencias estadísticamente significativas, tanto en IE Total, como en Motivación, Conocimiento de sí mismos, Autoconcepto, Autocontrol y Empatía. Además, existe una distribución directamente proporcional, dado que, a medida que se sube en los niveles de felicidad, ocurre lo mismo en los niveles de IE. Los componentes integrados en la inteligencia emocional se vinculan a la estabilidad emocional y el

bienestar personal, social, laboral y emocional, siendo un adecuado predictor del funcionamiento personal, social y emocional del sujeto (Augusto-Landa et al., 2011), actuando los niveles altos como indicativos de un mejor ajuste psicológico y mayor salud mental, así como el uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas (Cazalla-Luna y Molero, 2014 y Pena et al., 2012). De la misma manera, los sujetos con bajos niveles tienen un mayor riesgo de desajuste emocional (Caballo et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Rosa et al., 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016), algo que se cumple en este trabajo. Esta realidad se extiende, también, al factor HHSS, de la misma manera que ocurre con los subfactores Peticiones y Asertividad. En esta ocasión, se vuelve a observar un aumento progresivo a medida que se asciende en los niveles de Felicidad Total, describiéndose una relación directamente proporcional.

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la felicidad sobre el Rendimiento Académico. Como se esperaba, se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento, tanto a nivel total, como en todas las materias (Lengua Castellana, Matemáticas, ciencias Sociales y Inglés, ciencias Naturales y Religión). En todos los casos, los que reflejan niveles superiores de Felicidad presentan calificaciones más altas. La dirección de estas diferencias coincide con las encontradas en otras experiencias (Schaufeli et al., 2002; Salanova et al., 2003; Salanova et al., 2005). Estos autores demostraron que los niveles más altos en rendimiento se relacionan con mayores niveles de autoeficacia, satisfacción y felicidad, constatándose un "círculo virtuoso": a mayor rendimiento, mayor bienestar psicológico, mientras que, a peor bienestar peor rendimiento. Como justificante para estas diferencias, se considera la combinación de cansancio emocional, fatiga física, pérdida de interés por la actividad y baja realización personal (Schaufeli et al., 2002).

7.5.4.8. 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, se puede 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 $p=.000$) y las relaciones con las variables sociodemográficas antes comentadas, influye en Emociones negativas ($p=.046$), Preocupaciones y

dificultades ($p=.003$), Estados emocionales positivos ($p=.000$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.018$), Cambios en la vida ($p=.008$) y Preocupaciones en la vida ($p=.007$). En el Rendimiento, las diferencias fueron significativas en la Media del Rendimiento ($p=.000$), y en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en Estados emocionales contrapuestos ($p=.066$), No cambios en la vida ($p=.154$)

➤ 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 se llevó a cabo 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. Las diferencias fueron estadísticamente significativas en todos los factores de la Ansiedad: Emociones negativas ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.007$), Estados emocionales positivos ($p=.001$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.000$) y Estados emocionales negativos ($p=.000$). También fue así para la mayoría de los factores de la Felicidad: Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.017$), Cambios en la vida ($p=.006$) y las Preocupaciones en la vida ($p=.001$). En el caso de rendimiento, fueron estadísticamente significativas en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), así como en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.033$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). A través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor Estados emocionales contrapuestos ($p=.009$), que había sido rechazado a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en No cambios en la vida ($p=.078$). Esta información queda complementada con las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Para finalizar este apartado, se contemplan aquellas variables que están influenciadas por la IE (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable). En este caso, con respecto a los factores de la Ansiedad, se

observa, claramente, una relación inversamente proporcional. En todos los casos (Emociones negativas $-p=.000-$, Preocupaciones y dificultades $-p=.007-$, Estados emocionales positivos $-p=.001-$, Sensaciones de Ansiedad $-p=.000-$, Estados emocionales negativos $-p=.000-$ y Estados emocionales contrapuestos $-p=.009-$), las diferencias se dan entre todos los grupos, excepto entre los que presentan bastante y mucha IE. En cualquier caso, se incide en la relación inversamente proporcional, algo que queda presente en la tabla que se presenta a continuación. 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%.

Tabla 7.5.4.8.1. ANOVA factores Ansiedad por IE Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Emociones Negativas	100	0	Poca IE	6.2400	4.77603	11.539	.000
	459	2	Bastante IE	4.1089	4.30815		
	70	1	Mucha IE	3.5143	3.73678		
Preocupaciones y dificultades	100	0	Poca IE	12.2300	5.54113	5.024	.007
	459	2	Bastante IE	10.6449	5.79699		
	70	1	Mucha IE	9.5286	5.40725		
Estados Emocionales Positivos	100	0	Poca IE	10.6300	5.59700	7.153	.001
	459	2	Bastante IE	8.7843	5.04860		
	70	1	Mucha IE	7.8592	5.11942		
Sensaciones de ansiedad	100	0	Poca IE	3.9500	3.09243	13.151	.000
	459	2	Bastante IE	2.6514	2.37446		
	70	1	Mucha IE	2.2676	2.21009		
Estados Emocionales Negativos	100	0	Poca IE	3.7300	3.40782	13.096	.000
	459	2	Bastante IE	2.4074	2.60031		
	70	1	Mucha IE	1.7606	2.29574		
Estados Emocionales Contrapuestos	100	0	Poca IE	3.1800	2.19908	4.755	.009
	459	2	Bastante IE	2.5011	2.01780		
	70	1	Mucha IE	2.4789	1.84282		

En este caso, con respecto a las dos categorías que constituyen la variable Ansiedad, se observa una relación inversamente proporcional. Esta realidad se cumple en el caso de la categoría AE ($p=.009$), cosa que no se cumple en la otra categoría AR ($p=.267$). Esta realidad se encuentra reflejada en la siguiente tabla.

Tabla 7.5.4.8.2. ANOVA AE y AR por IE Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Ansiedad Estado	100	0	Poca IE	1.7200	.63691	1.399	.009

	459	2	Bastante IE	1.4031	.57691		
	70	1	Mucha IE	1.3286	.53083		
Ansiedad Rasgo	100	0	Poca IE	2.0300	.73106		
	459	2	Bastante IE	1.7298	.67794	1.093	.267
	70	1	Mucha IE	1.6143	.66579		

En este caso, se observa un aumento progresivo en los niveles de Felicidad (sus factores) a medida que ascienden las puntuaciones en IE, siendo ambas directamente proporcionales. En todos los casos (Condiciones de vida negativas $-p=.000-$, Satisfacción con la vida $-p=.000-$, Condiciones de vida positivas $-p=.017-$ y Preocupaciones en la vida $-p=.001-$) las diferencias se dan entre todos los grupos, con la excepción de los que presentan bastante y mucho. La única excepción es la categoría Cambios en la vida ($p=.006$), cuyas diferencias estadísticamente significativas se dan entre los que presentan mucha y los que presentan poca IE.

Tabla 7.5.4.8.3. ANOVA factores Felicidad por IE Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Condiciones de Vida Negativas	100	0	Poca IE	27.2200	7.53789		
	457	4	Bastante IE	30.9912	6.48581	18.985	.000
	70	1	Mucha IE	32.9429	4.55525		
Satisfacción con la vida	100	0	Poca IE	20.4300	6.41377		
	457	4	Bastante IE	22.5655	6.25192	8.099	.000
	70	1	Mucha IE	24.2286	6.07960		
Condiciones de Vida Positivas	100	0	Poca IE	11.4800	4.02387		
	457	4	Bastante IE	12.5230	3.65449	4.125	.017
	70	1	Mucha IE	12.9718	3.77576		
Cambios en mi vida	100	0	Poca IE	5.3600	3.83372		
	457	4	Bastante IE	4.4989	3.29149	5.131	.006
	70	1	Mucha IE	3.7183	3.08074		
No cambios en vida	100	0	Poca IE	5.8200	3.34054		
	457	4	Bastante IE	5.2604	3.32719	2.559	.078
	70	1	Mucha IE	6.0714	3.41913		
Preocupaciones en la vida	100	0	Poca IE	6.0100	2.42252		
	457	4	Bastante IE	6.6696	2.14246	7.063	.001
	70	1	Mucha IE	7.2394	1.79256		

Se finaliza este apartado, en función de la IE, con la variable Rendimiento Académico. En este caso se describe una relación directamente proporcional entre la IE y el Rendimiento Académico, del mismo modo que ocurre con cada una de las materias. Tanto en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), como en Lengua Castellana

($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.033$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$) se establecen diferencias significativas entre todos los grupos.

Tabla 7.5.4.8.4. ANOVA Rendimiento por IE Total Primaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Media Rendimiento	87	13	Poca IE	5.4781	1.99931	53.136	.000
	399	62	Bastante IE	6.7819	1.63571		
	66	5	Mucha IE	8.4801	1.13948		
Rendimiento Lengua castellana	87	13	Poca IE	5.521	2.1155	41.277	.000
	399	62	Bastante IE	6.929	1.7673		
	66	5	Mucha IE	8.386	1.4486		
Matemáticas	87	13	Poca IE	5.342	2.3107	40.572	.000
	399	62	Bastante IE	6.497	1.8863		
	66	5	Mucha IE	8.351	1.2746		
Sociales	87	13	Poca IE	5.041	2.4689	45.048	.000
	399	62	Bastante IE	6.515	1.9653		
	66	5	Mucha IE	8.386	1.3856		
Inglés	87	13	Poca IE	5.014	2.0446	41.522	.000
	399	62	Bastante IE	6.387	2.0161		
	66	5	Mucha IE	8.211	1.6981		
Naturales	87	13	Poca IE	5.0435	2.40364	43.010	.000
	399	62	Bastante IE	6.6642	1.95557		
	66	5	Mucha IE	8.3556	1.36957		
Religión	87	13	Poca IE	6.795	1.7870	31.345	.000
	399	62	Bastante IE	7.595	1.7372		
	66	5	Mucha IE	9.123	1.1506		

• **Discusión**

Tal y como se ha explicado, existe una relación inversamente proporcional entre la ansiedad y la IE, algo que se extiende a todos los factores de esta última variable (Emociones negativas, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales positivos, Sensaciones de ansiedad, Estados emocionales negativos y Estados contrapuestos), todos bajo la influencia de la IE Total. Esta influencia, sobre los factores, no depende de su pertenencia a una (AE) u otra (AR) de las categorías que establece el instrumento, sin embargo, sí afecta a las propias categorías. Esto se entiende si se contempla la existencia de diferencias estadísticamente no significativas en la categoría AR, mientras que sí fueron significativas en la AE. La distribución sigue la misma progresión, realidad ya comentada en trabajos, como los que se han referenciado en apartados anteriores (Augusto-Landa et al., 2011; Ordóñez-Cambor et al., 2014; Cazalla-Luna y

Molero, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a). Desde esta perspectiva, elementos integrados en este conjunto de habilidades emocional desaparecen como predictores de estados emocionales que pueden dificultar el desarrollo de conductas disfuncionales (Siu, 2009; Augusto-Landa et al., 2011; Piqueras et al., 2012; O'Toole et al., 2013; Ranøyen et al., 2014; Limonero et al., 2015; Peña-Sarrionandia et al., 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016) a través de una regulación emocional asociada al buen ajuste del funcionamiento personal y social del sujeto.

Con respecto a la incidencia de los niveles de IE, sobre los factores de la Felicidad (sus factores), también se puede observar una relación clara, dado que a medida que ascienden las puntuaciones en IE, suben los niveles en cada uno de los factores, en todos los cuales se encontraron diferencias significativas (Condiciones de vida negativas, Satisfacción con la vida, Condiciones de vida positivas, Cambios en la vida, No cambios en la vida y Preocupaciones en la vida), siendo ambas directamente proporcionales. De esta manera, los niveles altos de inteligencia emocional se relacionarían con una mayor calidad de vida, mayor salud mental, bienestar personal y laboral, una adaptación emocional más ajustada, mejor ajuste psicológico e incluso mejor capacidad para la resolución de problemas sociales (Bar-On, 2010; Downey et al., 2010; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010; MacCann et al., 2011; Pena et al., 2012; Limonero et al., 2012; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Ruiz-Aranda et al., 2014; Azpiazu et al., 2015; Limonero et al., 2015 y Cejudo, 2016), mostrando su influencia en distintos campos. Las conductas emocionalmente facilitarían el desarrollo de respuestas adecuadas, disminuyendo los estados emocionales desadaptados (Cazalla-Luna y Molero, 2014).

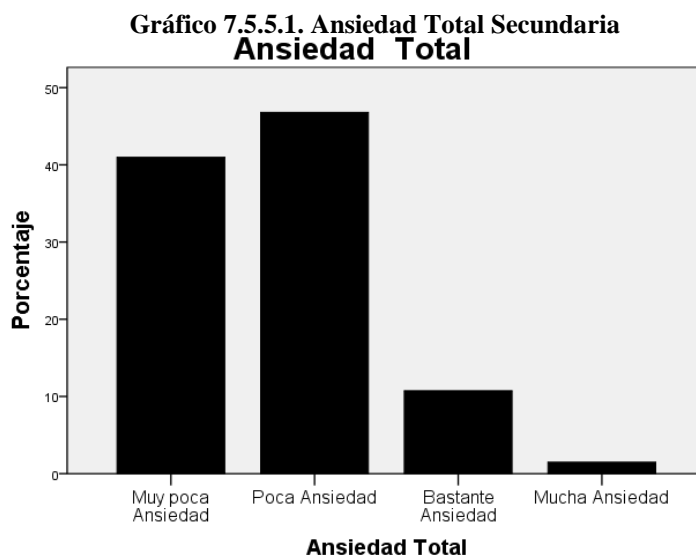
En este sentido, con respecto a la interacción con el Rendimiento Académico, tal y como esperábamos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas tanto para la Media del Rendimiento, como para todas y cada una de las materias escolares. En este sentido, en todos los casos los sujetos que 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 directamente proporcional. Estos resultados vienen a confirmar los encontrados por diferentes autores, siendo las competencias emocionales fundamentales para la mejora del rendimiento académico (Gorostiaga y Balluerka, 2014) y, por tanto, directamente proporcionales al rendimiento académico del sujeto (Otero et al., 2009; MacCann et al., 2011; Codier y Odell, 2014; Hanin y Van

Nieuwenhoven, 2016; Pulido y Herrera, 2015b, 2016b). De esta manera, la emocionalidad sería fundamental para llegar a realizar aprendizajes significativos (Pacheco et al., 2015) y alcanzar un alto rendimiento académico. Para realizar aprendizajes significativos es esencial el parámetro asociado a la transformación del campo emocional (Pacheco et al., 2015). Sin embargo, el desarrollo de este tipo de habilidades no se encuentran atendidas de forma adecuada en la actual currículo de nuestro país (Aguaded y Pantoja, 2015). Por lo que se vuelve a incidir en la importancia de considerar y potenciar las competencias emocionales para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado (De Haro y Castejón, 2014 y Di Giusto et al., 2014), lo que se convierte en una alternativa de apoyo, en cualquiera de los niveles, al aprendizaje (Castevich et al., 2015).

7.5.5. Descriptivo General Secundaria

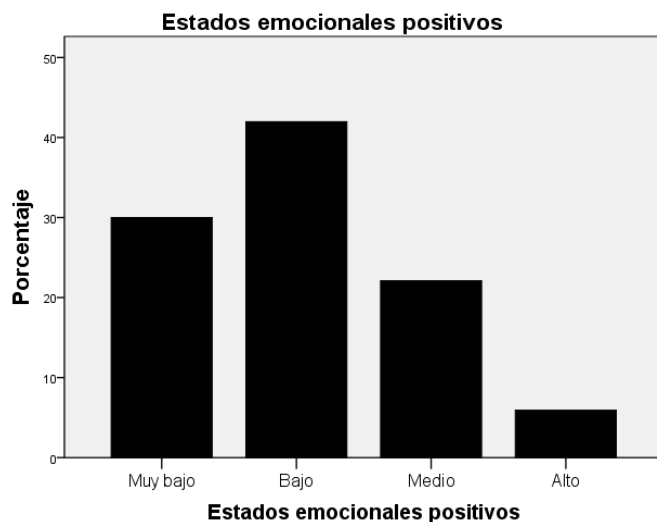
- **Ansiedad**

El comportamiento de la muestra de alumnos de secundaria, en relación a la variable Ansiedad, se mueve en puntuaciones bajas y muy bajas. Esto se entiende considerando que la opción de poca ansiedad, con algo menos de la mitad de la muestra dentro de esta opción (46.7%), es la más frecuente. La siguiente fue la que refleja muy poca ansiedad, alcanzada por el 40.9% de los encuestados. Esto hace que las opciones que indican niveles más altos sean las que aglomeran porcentajes más bajos. Esto último se puede ver a través de los porcentajes de bastante ansiedad (10.7%) y, sobre todo, con los que evidencian niveles más altos, que alcanza sólo el 1.5% de la muestra de Secundaria. Esta realidad queda reflejada a través del siguiente gráfico:



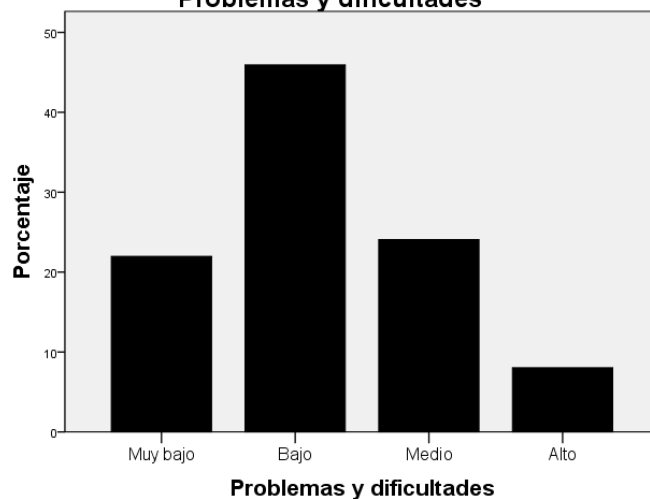
En Estados emocionales positivos (AE), se observan niveles bastante bajos. Así, la opción más frecuente es la de poca ansiedad para este factor, con un 41.9% de la muestra dentro de ésta. Le sigue, con un porcentaje de 30% la alternativa “muy poca ansiedad”. Después vendría la que manifiesta bastante, con un 22.1% de la muestra. La opción menos alcanzada, es la que refleja niveles más altos, con un 5.9% de la muestra.

Gráfico 7.5.5.2. Estados emocionales positivos Secundaria



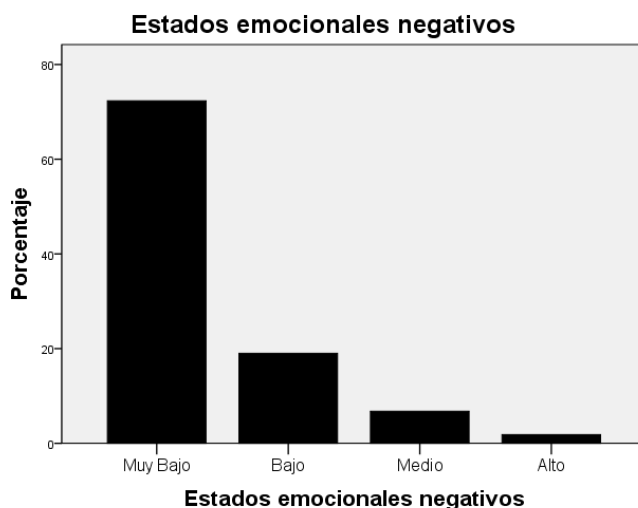
La segunda categoría, Preocupaciones y dificultades (AR) alcanza un nivel ligeramente superior al anterior factor, moviéndose también en niveles bajos. El nivel bajo vuelve a ser la opción más frecuente (con un porcentaje de 45.9%). La segunda, en este caso, es la que manifiesta niveles bastante altos, con un 24% del total de la muestra. Las opciones que reflejan muy poca ansiedad (21.9%) y mucha (8%) son los que le siguen.

Gráfico 7.5.5.3. Preocupaciones y dificultades Secundaria
Problemas y dificultades



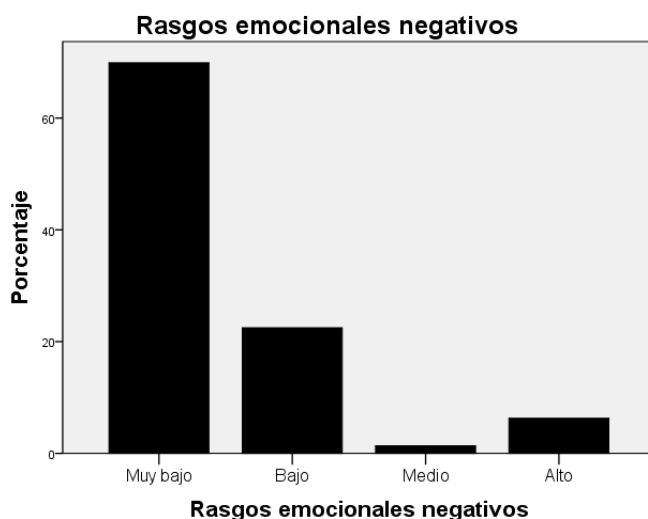
En la categoría Estados emocionales negativos (AE) se puede observar un descenso progresivo a medida que ascienden los niveles de ansiedad. En esta ocasión, el 72.3% de la muestra alcanza la opción que refleja menos ansiedad, seguido por el grupo que refleja poca (19%). Los que manifiestan un nivel medio de ansiedad ante este factor llegan al 6.8%. Los que reflejan niveles altos son los que alcanzan los porcentajes más bajos (1.8%). Esto queda reflejado en el gráfico 7.5.5.4:

Gráfico 7.5.5.4. Estados emocionales negativos Secundaria



Para los Rasgos emocionales negativos (AR), ocurre algo similar. Sin embargo, en esta ocasión es el nivel medio el que alcanza porcentajes menores (1.4%). La más frecuente vuelve a ser la que refleja niveles muy bajos (69.8%), seguida por los alumnos que reflejaron poca ansiedad, con un 22.4% de la muestra. Finalmente, aparece un 6.3% de la muestra reflejando mucha ansiedad. Esto indica que el comportamiento de la muestra está más cercano a puntuaciones bajas que a altas.

Gráfico 7.5.5.5. Rasgos emocionales negativos Secundaria



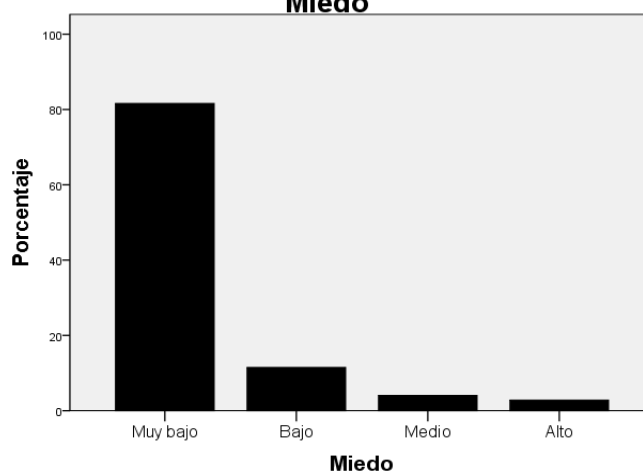
En el factor Manifestaciones de ansiedad (AE) es en el que se alcanzan las puntuaciones mayores. A pesar de seguir en niveles bajos, se alcanzan los porcentajes más elevados en los niveles altos de ansiedad (21.5%). La opción que refleja los niveles inferiores (muy poca) es la que tiene porcentajes superiores con un 39%. La siguiente opción, es la de poca ansiedad, alcanzada por el 34% de la muestra. Finalmente, aparecerían los que manifiestan bastante ansiedad, con tan sólo un 5.4% de la muestra total de Secundaria. Esta realidad se observa en el gráfico número 7.5.5.6.

Gráfico 7.5.5.6. Manifestaciones de ansiedad Secundaria
Manifestaciones de ansiedad



En el caso del factor Miedo (AE) vuelven a aparecer niveles muy bajos. Es el nivel muy bajo el que alcanza porcentajes superiores, con la mayor parte de la muestra (81.5%). La segunda más frecuente vuelve a ser la que refleja niveles bajos (11.5%), seguida por los alumnos que reflejaron bastante ansiedad, con un 4.1% de la muestra. Finalmente, aparece un 2.8% de la muestra reflejando mucha ansiedad, lo que indica que el comportamiento de la muestra, va descendiendo en porcentajes a medida que ascienden los niveles de ansiedad. Se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.5.7. Miedo
Miedo



Se puede ver (tabla 7.5.5.1.) cómo los niveles más altos se dan en Preocupaciones y dificultades (con 2.18). El siguiente, son las Manifestaciones de Ansiedad (2.09), seguido por los Estados emocionales positivos (2.03). Posteriormente aparecen las categorías Rasgos emocionales negativos (1.44), Estados emocionales negativos (1.38) y Miedo, con la media más baja (1.28).

Tabla 7.5.5.1. Media de la Ansiedad total y factores Secundaria

	Ansiedad Total	Estados Positivos	Preocupaciones dificultades	Estados Negativos	Rasgos Negativos	Manifestaci. Ansiedad	Miedo
N°	810	810	810	810	810	810	810
Media	1.7272	2.0395	2.1815	1.3815	1.4407	2.0938	1.2815
D. T.	.70903	.87029	.86572	.69532	.80761	1.13864	.67429

Precisando los estímulos (ítems) más frecuentes que provocan los niveles más altos en este estado emocional, se puede observar (en el cuadro 7.5.5.1.) que el factor que mayores niveles de ansiedad genera es el de Preocupaciones y dificultades (de color verde en el cuadro, perteneciente a la AR), a pesar de que no es la categoría que alcanza la media más alta. De los 10 ítems que generan niveles más altos de ansiedad 5 pertenecen a esta categoría. En segundo lugar, aparecen los ítems pertenecientes a los Estados emocionales positivos (en este caso puntuaciones bajas en los mismos indican elevados niveles de ansiedad), pertenecientes a la AE con 3 de los 10 ítems (además del primero, con la media más elevada). Finalmente aparece la categoría Manifestaciones de ansiedad, con dos ítems entre los 10 con las medias más altas (del mismo modo que en la categoría anterior los niveles altos puntúan de forma negativa en lo referente a la ansiedad). En general, el factor con los niveles más altos es el de Preocupaciones y dificultades. Por otro lado, la distribución es muy similar si se consideran los elementos relacionados con la Ansiedad Estado (5 ítems) y la Ansiedad Rasgo (otros 5).

Cuadro 7.5.5.1. 10 ítems con las medias más elevadas Secundaria

Ítem	Ansiedad	Media
AE4	Me encuentro descansado EEP	1.81
AR9	Me preocupan las cosas del instituto PD	1.63
AR1	Me preocupa cometer errores PD	1.58
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio PD	1.55
AE6	Estoy relajado MA	1.48
AR13	Me preocupo por las cosas que puedan ocurrir PD	1.41
AE16	Me siento animoso EEP	1.41

AR6	Me preocupo demasiado PD	1.40
AE8	Me encuentro satisfecho EEP	1.38
AE1	Me siento calmado MA	1.35

- **Felicidad**

El comportamiento de la variable Felicidad, es totalmente contrario a lo comentado para la Ansiedad. Se puede observar que se mueve en puntuaciones altas y muy altas. Esto se entiende considerando que la opción de poca felicidad, con menos del 1% dentro de esta opción (.4% con sólo 3 individuos en esta opción). La siguiente fue la que refleja poca felicidad, alcanzada por el 10.9% de los encuestados. Esto hace que las opciones que indican niveles más bajos sean las que aglomeran porcentajes más bajos. Esto último se puede ver a través de los porcentajes de bastante felicidad (60.3% la opción más frecuente) y con los que evidencian niveles más altos (28.2% de la muestra de Secundaria). Esta realidad queda reflejada en el gráfico 7.5.5.8.

Considerando los factores que integran esta segunda variable, se inicia el análisis en la Satisfacción con la vida, donde se observan niveles bastante altos. La opción menos frecuente es la de muy poca felicidad para este factor, con un 4.1% de la muestra dentro de ésta. Le sigue, con un porcentajes de 16.4% la alternativa “poca felicidad”. Después vendría la que manifiesta mucha, con un 37.9% de la muestra. La opción más alcanzada, es la que refleja niveles bastante altos, con un 41.4% de la muestra. Esto se ve complementado por el gráfico que se presenta a continuación.

Gráfico 7.5.5.8. Felicidad Total Secundaria

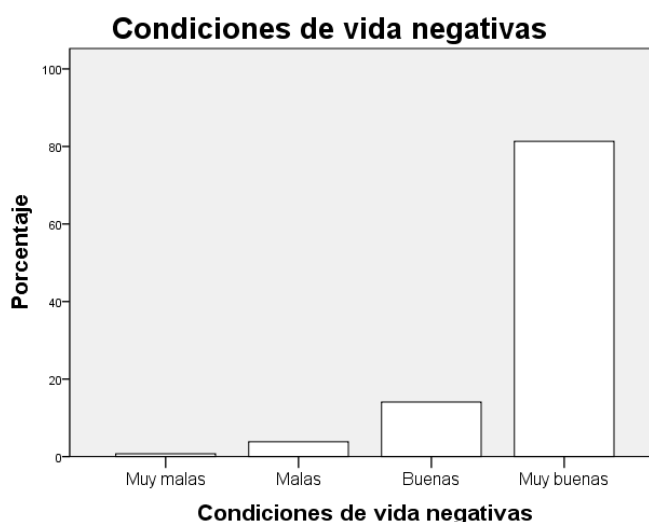


Gráfico 7.5.5.9. Satisfacción con la vida Secundaria



En Condiciones de vida negativas, se alcanza un nivel ligeramente superior al anterior factor. El nivel alto es la opción más frecuente (con un porcentaje de 81.1%). La segunda, en este caso, es la que manifiesta niveles bastante altos, con un 14.1% del total de la muestra. Las opciones que reflejan muy poca felicidad (.7%) y poca (3.8%) son los que evidencian porcentajes más bajos. De esta manera, se puede observar un aumento en los porcentajes, a medida que se asciende en los niveles de felicidad, tal y como demuestra el gráfico 7.5.5.10.

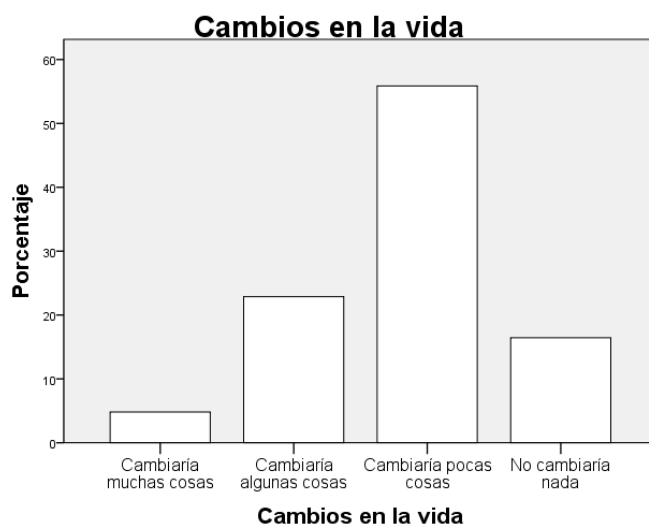
Gráfico 7.5.5.10. Condiciones de vida negativas Secundaria



En la categoría Cambios en la vida se puede observar un descenso progresivo a medida que descienden los niveles de felicidad, desde la opción que refleja un nivel medio (cambiaría pocas cosas de su vida). El 55.7% de la muestra alcanza la opción que refleja bastante felicidad, seguido por el grupo que refleja poca (22.8% se pueden agrupar en la categoría cambiaría algunas cosas en mi vida). Los que no cambiarían

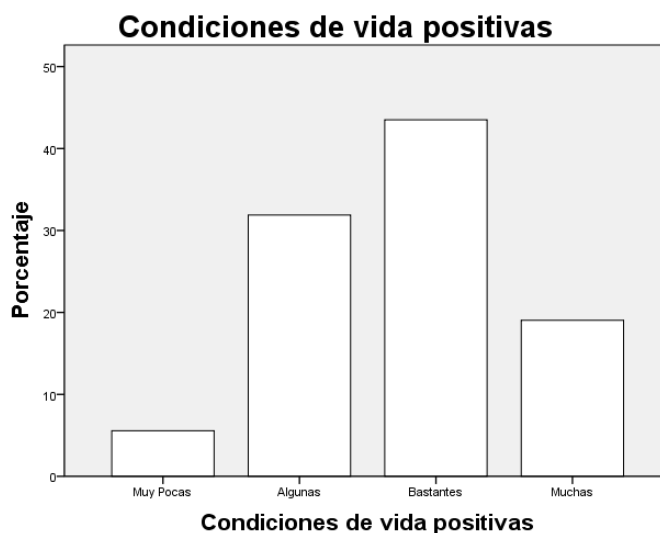
nada llegan al 16.4%. Los que reflejan niveles más bajos de felicidad son también los que alcanzan los porcentajes más bajos (4.8%).

Gráfico 7.5.5.11. Cambios en la vida Secundaria



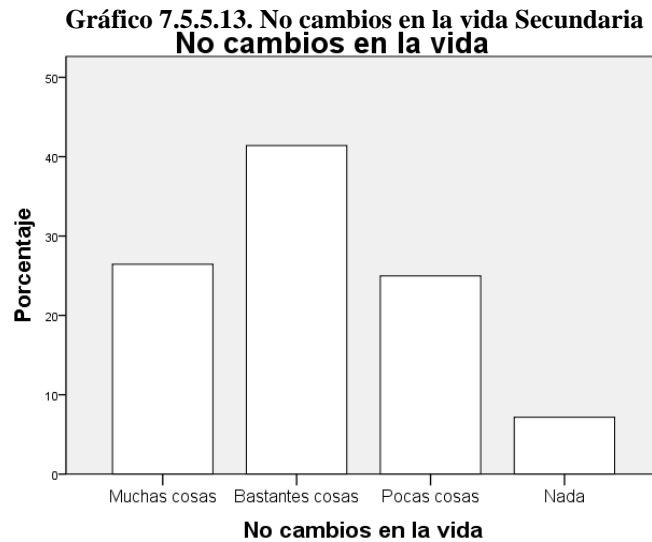
En Condiciones de vida positivas, el nivel medio (bastantes) el que alcanza porcentajes más elevados (43.3%). La segunda más frecuente, es la que refleja niveles bajos (31.8%), seguida por los alumnos que reflejaron mucha felicidad, con un 19% de la muestra. Finalmente, aparece un 5.5% de la muestra reflejando muy poca felicidad. Se puede ver en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.5.12. Condiciones de vida positivas Secundaria

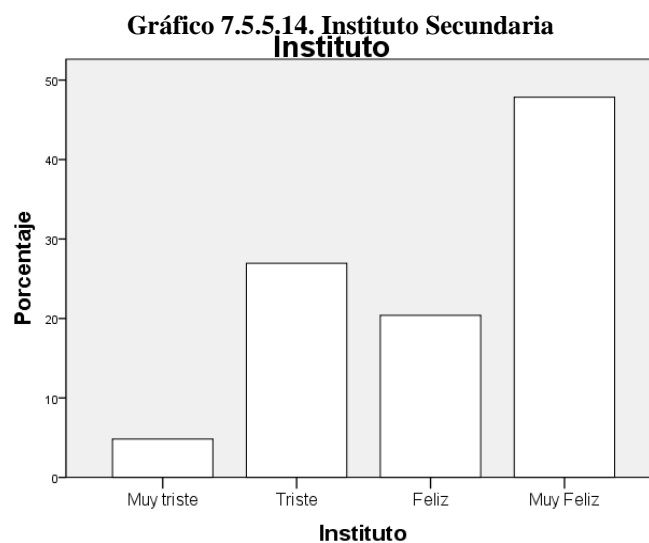


En el factor relacionado con la No necesidad de producir cambios en la vida es en el que se alcanzan las puntuaciones menores, tal y como indican los porcentajes. Se alcanzan los porcentajes más elevados en los niveles bajos de felicidad (41.4% cambiarían bastantes cosas de su vida). De la misma manera, se puede contemplar como la opción que refleja los niveles más altos de felicidad (no cambiaría nada de mi vida) es

la que tiene porcentajes inferiores con un 7.2% del total de la muestra. La siguiente opción, por porcentaje es la de bastante felicidad (cambiaría pocas cosas), alcanzada por el 25% de la muestra. Finalmente, aparecerían los que manifiestan poca felicidad, con el 26.4% de la muestra total de Secundaria. Esta realidad se observa en el gráfico número 7.5.5.13.



En el caso del factor relacionado con las emociones que genera la asistencia al Instituto vuelven a aparecer niveles muy altos. Es el nivel muy bajo el que alcanza porcentajes inferiores, con la menor parte de la muestra (4.8%). La segunda menos frecuente es la que refleja niveles medios de felicidad ante el instituto (20.4%), seguida por los alumnos que reflejaron poca felicidad, con un 26.9% de la muestra. Finalmente, aparece un 47.8% de la muestra reflejando mucha felicidad. Se puede observar en el siguiente gráfico:



Se puede ver cómo los niveles más altos se dan en Condiciones de vida negativas (con 3.76). El siguiente, es la Satisfacción con la vida (3.13), seguido muy de cerca por

el Instituto (3.11). Posteriormente aparece la categoría Cambios en mi vida (2.83), seguida por las Condiciones de vida positivas (2.76). Se alcanzan los niveles más bajos (a pesar de seguir siendo bastante altos) en el factor relacionado con la No necesidad de provocar cambios en su vida (2.12).

Tabla 7.5.5.2. Media de la Felicidad y sus factores Secundaria

	Felicidad Total	Satisfacción vida	Condiciones Negativas	Cambios vida	Condiciones Positivas	No cambios vida	Instituto
Nº	809	809	809	809	809	809	809
Media	3.1669	3.1335	3.7602	2.8393	2.7602	2.1286	3.1125
D. T.	.61587	.83071	.55119	.74885	.82164	.88625	.96393

Se puede observar que el factor que mayores niveles de felicidad genera es el de Condiciones de vida negativas (su contestación, en niveles bajos se traduce en puntuaciones altas de felicidad, puesto que sus ítems se puntúan de forma "negativa"), de color verde en el cuadro. 9 de los 10 ítems con puntuaciones con la media más alta pertenecen a esta categoría, lo que demuestra que se trata del factor más importante en este sentido. Además de ésta aparecen sólo una que no pertenece a esta, siendo el último de los 10. La categoría es Instituto (en color amarillo).

Cuadro 7.5.5.2. 10 ítems con la media más elevada de Felicidad Secundaria

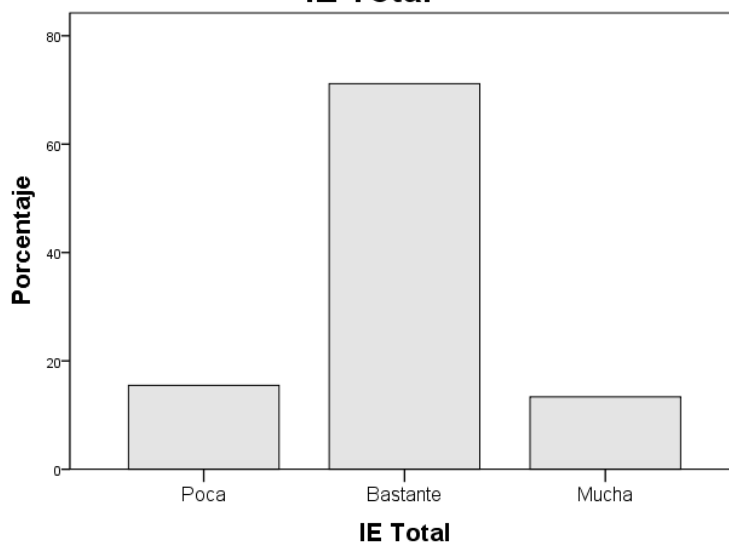
Ítem	Felicidad	Media
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.78
F16	Me siento un fracasado	2.75
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.73
F11	Me siento inútil	2.71
F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.71
F2	Siento que mi vida está vacía	2.68
F28	Me siento sólo	2.67
F25	No encuentro sentido a mi vida	2.60
F20	La vida es una cadena de sufrimiento	2.52
F39	Ir al instituto me pone triste	2.50

- **Inteligencia emocional**

Para la variable Inteligencia Emocional, resulta destacable que ninguno de los encuestados (0%) reflejó niveles muy bajos en esta variable. De manera evidente, la opción mayoritaria es la que refleja bastante nivel de IE, alcanzada por el 71.2% de la

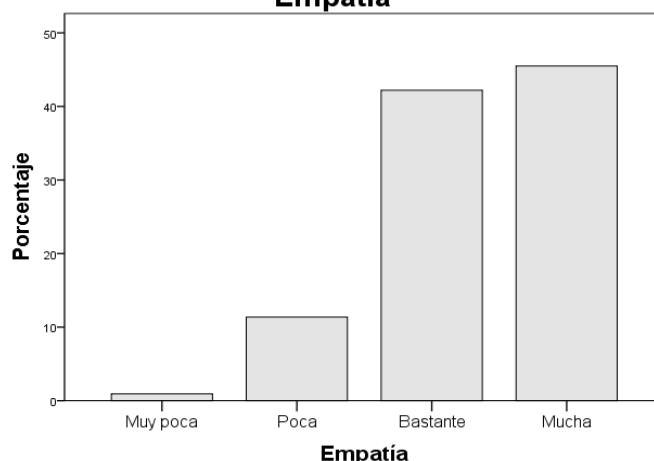
muestra. Posteriormente, el resto de encuestados se distribuye de forma muy parecida entre la opción de mayor nivel de IE (con 13.3%) y la que refleja poca IE (15.5%). Esta situación se puede observar a través del gráfico 7.5.5.15.

Gráfico 7.5.5.15. IE Total Secundaria
IE Total



En Empatía, como se puede observar en el gráfico (7.5.5.16), la opción “muchas” es la más frecuente, alcanzando un 45.5%. Posteriormente, aparecería la opción bastante, con un porcentaje del 42.2%. A esta le sigue la de poca, que supone el 11.4%. Un muy pequeño porcentaje de esta muestra (sólo el .9%, lo que supone tan sólo 7 personas) refleja la opción más baja en este factor (muy poca empatía). Se observa, por tanto, un incremento de los porcentajes a medida que se asciende en las puntuaciones de empatía.

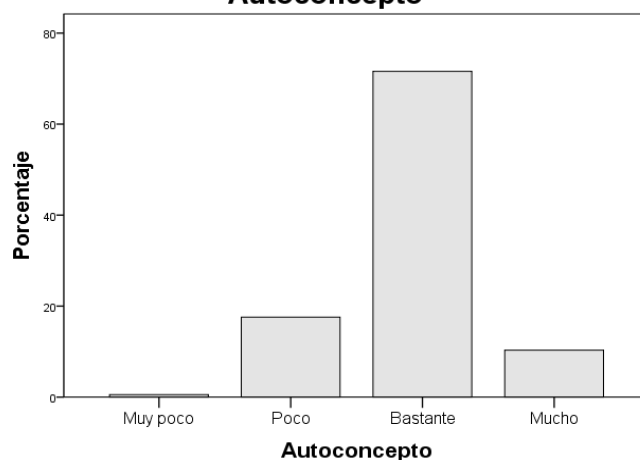
Gráfico 7.5.5.16. Empatía Secundaria
Empatía



En el caso del Autoconcepto se vuelven a identificar niveles bastante altos, siendo la opción donde se registran los niveles medios (bastante) la que alcanza el porcentaje más alto (71.6%), seguido de la que se relaciona con un nivel bajo (17.6%). Después de esta, por porcentaje mayor viene la que refleja un nivel alto, con el 10.3%, mientras que

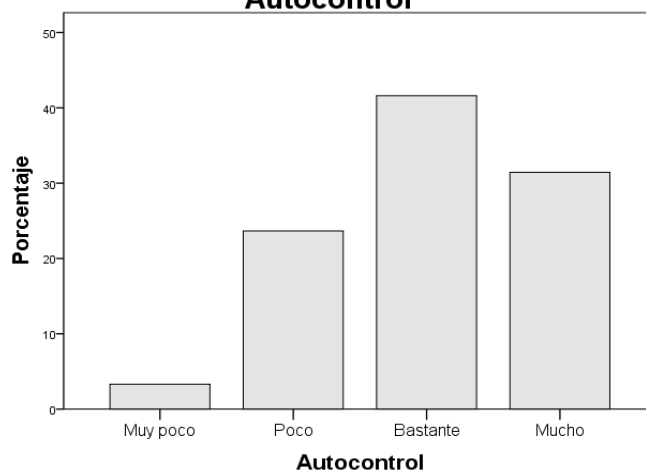
sólo el .5% de la misma alcanzó la alternativa más baja en los niveles de autoconcepto. Esta situación se observa en el gráfico 7.5.5.17.

Gráfico 7.5.5.17. Autoconcepto Secundaria
Autoconcepto



En el caso del Autocontrol, como expresión de emociones en su justa medida, la opción más alcanzada vuelve a ser la de bastante, con el 41.6% de la muestra. La segunda es la de mucho con el 31.4% de la misma. Posteriormente, aparecen la alternativa de poco (con 23.6%) y muy poco (con 3.3%).

Gráfico 7.5.5.18. Autocontrol Secundaria
Autocontrol



Para el factor Motivación, la opción más alcanzada vuelve a ser la que refleja niveles bastante adecuados en esta categoría, con un 44.5%. A esta opción le seguiría la que refleja poca motivación, con un 39% de los participantes. El 11.2% refleja mucha motivación. Para finalizar, la opción menos repetida es la de muy poca motivación, apareciendo porcentajes del 5.3% de la muestra total. El gráfico que se presenta a continuación muestra lo comentado:

Gráfico 7.5.5.19. Motivación Secundaria



Con respecto a los resultados en el Conocimiento de sí mismos, la opción menos frecuente, con un porcentaje bajo (4%) es la que indica niveles muy bajos en este factor, seguido por la opción más alta en cuanto al conocimiento de sí mismos, con un 12.2% de la muestra. Las alternativas poco (con un porcentaje de 33.7%) y, sobre todo, bastante (con el 50.2% de la muestra) son, en este orden, la tercera y la cuarta por porcentajes menores. Esta realidad queda indicada en el siguiente gráfico 7.5.5.20.

Gráfico 7.5.5.20. Conocimiento de sí mismos Secundaria



Se puede ver cómo el primero, por éxito es la Empatía (con 3.32), seguido del Autocontrol (3.01) y el Autoconcepto (2.91). Las categorías en las que se alcanzan los niveles más bajos son en Conocimiento de sí mismos (2.70) y en Motivación (con una media de 2.61), factor en el que se alcanzan los resultados más bajos.

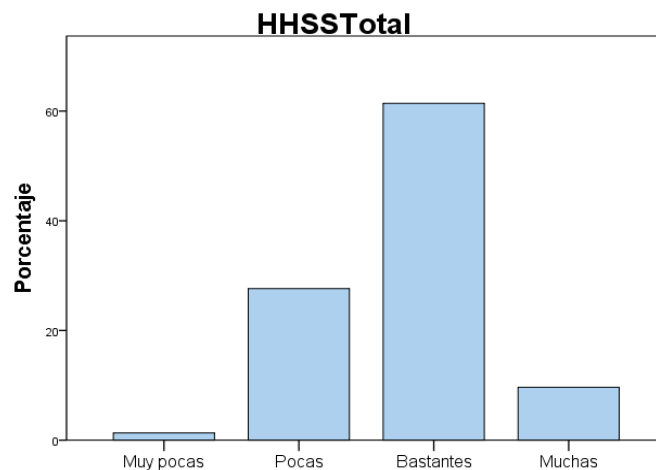
Tabla 7.5.5.3. Media de la IE y sus factores Secundaria

	IE Total	Empatía	Autoconcepto	Autocontrol	Motivación	Conocimiento de sí mismos
Nº	756	756	757	757	757	757

Media	2.9788	3.3228	2.9168	3.0119	2.6169	2.7054
D. T.	.53693	.70874	.54160	.82687	.75321	.72858

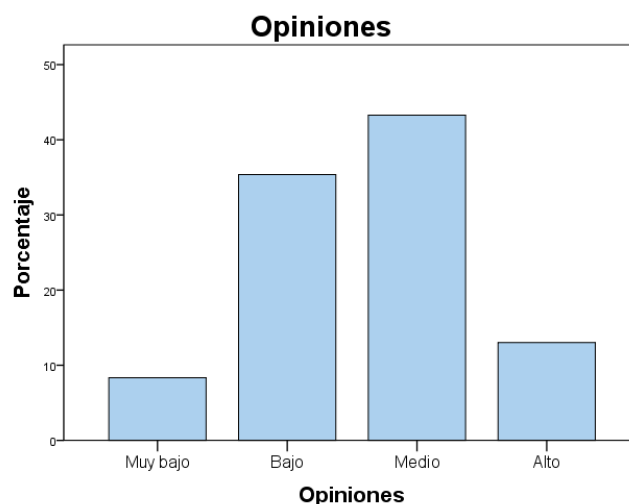
Para las Habilidades Sociales, sólo el 1.3% de los encuestados alcanzó la opción “muy pocas HHSS”. La opción bastante vuelve a ser la más frecuente también en HHSS, con un 61.4%, seguida por la que refleja pocas (27.6%). La segunda opción con menos porcentaje es la que se relaciona con niveles más altos (que en esta ocasión es muchas HHSS con el 9.6% de la muestra).

Gráfico 7.5.5.21. HHSS Secundaria



En manifestación de Opiniones, el porcentaje mayor (43.3%), algo inferior a la mitad de la muestra, se corresponde con la opción de bastante, seguido de la que refleja el nivel bajo (29.8%). La tercera opción por porcentaje es la de mucho con un 13%, mientras que la menos frecuente es también la que manifiesta niveles menores con el 8.3%.

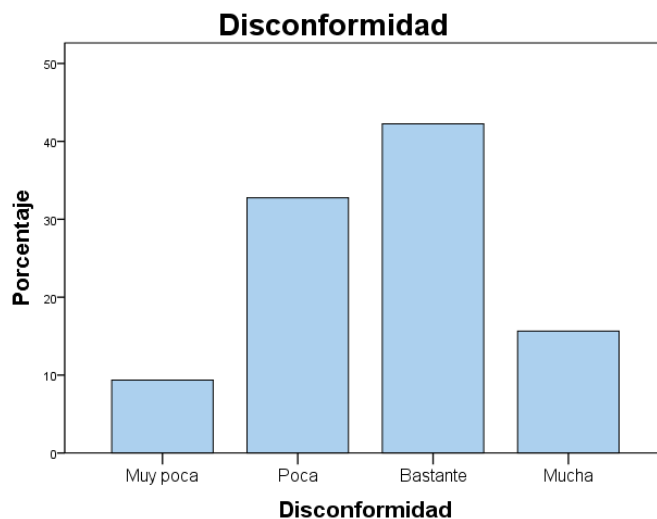
Gráfico 7.5.5.22. Opiniones Secundaria



En Disconformidad se registran niveles bastante altos. La opción bastante (con 42.3%) es la que refleja los porcentajes más elevados. A continuación aparecen aquellos

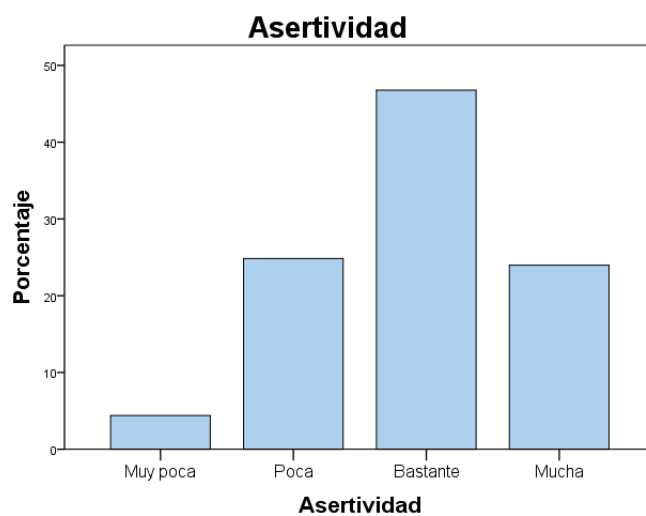
que alcanzaron un nivel bajo en cuanto a la manifestación de disconformidad (32.7% alcanzaron esta opción). Se observa que la mayoría de la muestra se encuentra en las posiciones intermedias. Por su parte la opción muy poca engloba al 9.4% de la muestra, mientras que la de mucha alcanza el 15.6%. Esto se refleja en el gráfico 7.5.5.23.

Gráfico 7.5.5.23. Disconformidad Secundaria



En Asertividad se alcanzan niveles altos. La opción con porcentajes más altos vuelve a ser bastante (46.8%), la siguiente, es la que reflejan niveles bajos (con un 24.9%), seguido, muy de cerca, por los porcentajes de los que reflejan mucha asertividad (con el 24%). Esto provoca que las opciones con niveles más bajos queden con porcentajes muy bajos (con 4.4% para la opción “muy poco”), tal y como se desprende del gráfico que aparece a continuación:

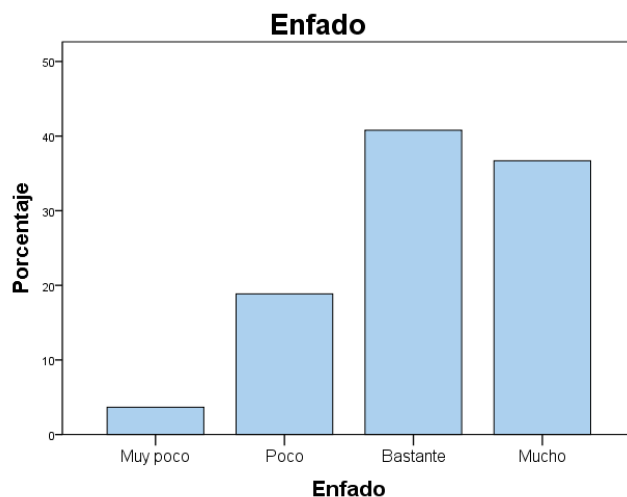
Gráfico 7.5.5.24. Asertividad Secundaria



Con respecto a los resultados en el ámbito de la expresión de Enfado, el porcentaje mayor (40.8%) corresponde con la opción de bastante nivel en cuanto a la expresión de

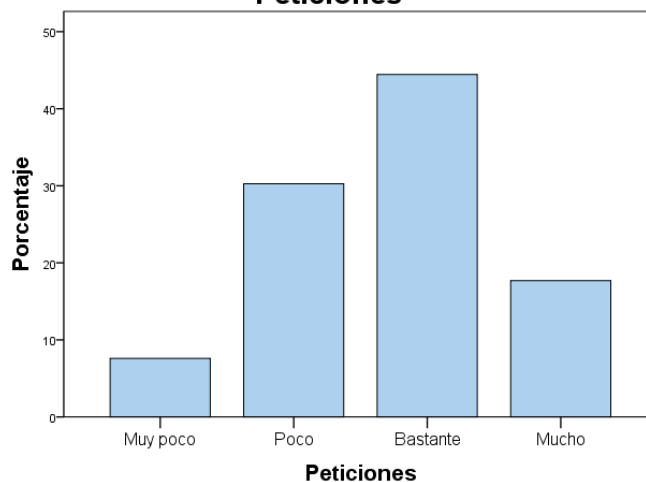
enfado, seguido de la que refleja un nivel muy alto (con un 36.7%). La tercera opción, por porcentaje, es la de poco con el 18.9% de la muestra que contestó los cuestionarios. La opción con porcentajes menores es la que refleja los niveles más bajos (con tan sólo el 3.7%). Esto queda resumido a través del gráfico 7.5.5.25.

Gráfico 7.5.5.25. Enfado Secundaria



En Peticiones, se vuelven a registrar niveles altos con los porcentajes más elevados (44.4%). Los siguientes porcentajes más altos se dan en aquellos que evidencian un nivel bajo (30.3% respectivamente). Lo contrario ocurre en las opciones extremas, desde las más altas (17.7% refleja la opción mucho) hasta las más bajas (7.6%) que terminan por completar el porcentaje total.

Gráfico 7.5.5.26. Peticiones Secundaria



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 parecidos entre las categorías.

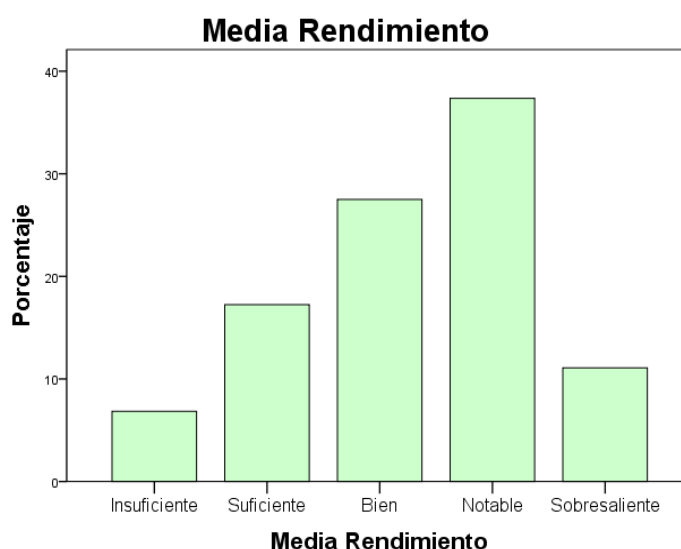
Tabla 7.5.5.4. Media de las HHSS y los subfactores Secundaria

	HHSS Total	Opiniones	Disconformidad	Asertividad	Enfado	Peticiones
Nº	684	684	684	684	684	684
Media	2.7939	2.6096	2.6418	2.9035	3.1053	2.7222
D. T.	.61928	.81600	.85496	.80956	.83168	.84113

- **Rendimiento**

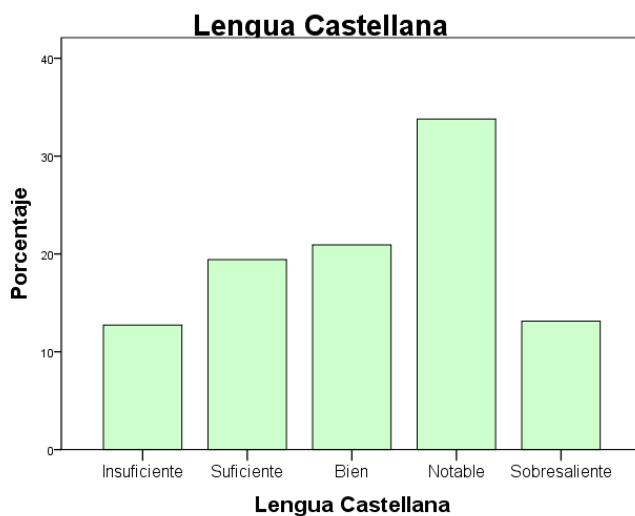
En las calificaciones recibidas por el alumnado (Rendimiento), expresado por la nota media (7.01). En este caso, el resultado más habitual (33.7%) es el notable (entre 7 y menos de 8.5). La siguiente calificación, por porcentaje, es el “bien” (27.5%). A continuación aparecen los porcentajes de aprobados (con un 17.2%) y sobresaliente (11.1%). La calificación con porcentajes más bajos (6.2%) es el suspenso (entre 1 y 4.5). Todo ello se resume en el gráfico 7.5.5.27.

Gráfico 7.5.5.27. Media Rendimiento Secundaria



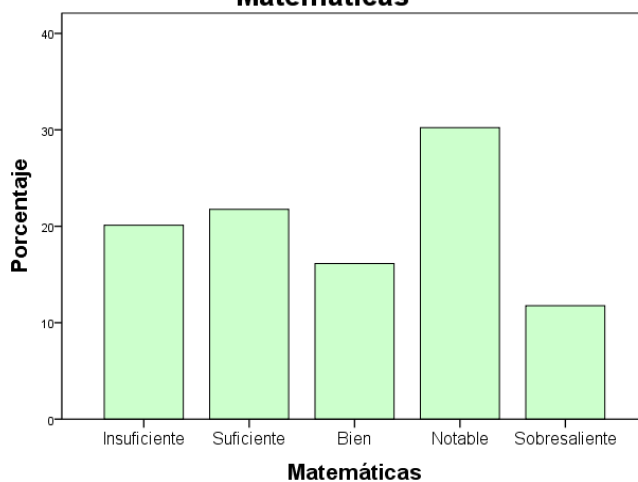
En Lengua Castellana se puede comprobar cómo en la calificación suspenso, aparecen los porcentajes más bajos, con el 12.7% de la muestra. La segunda opción menos frecuente es el sobresaliente con el 13.1% de la muestra de Secundaria, seguido del 19.4% para los aprobados y del porcentaje 20.9% para la calificación bien. La calificación más frecuente, por porcentaje es el notable (33.8%). Tal y como se puede observar en el gráfico (7.5.5.28.), se trata de una materia con un rendimiento medio-alto.

Gráfico 7.5.5.28. Lengua Castellana Secundaria



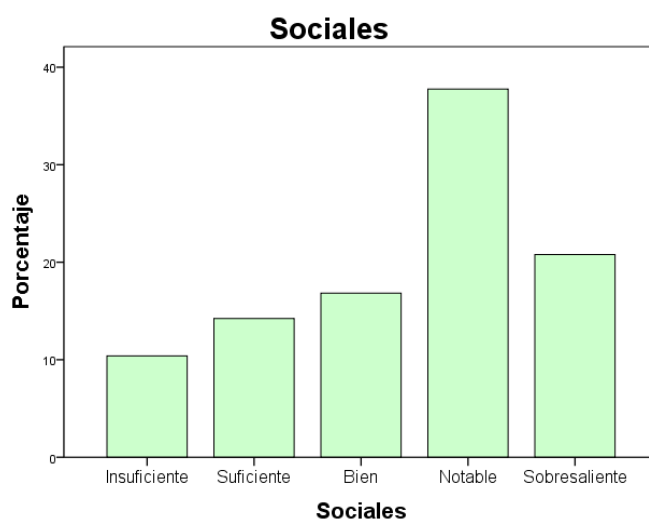
En el caso de la materia de Matemáticas, se puede comprobar que el porcentaje de alumnos que alcanzan el notable es el más elevado (30.2%), seguido, del suficiente (21.8%). Posteriormente, muy de cerca, aparece, por porcentajes más elevados, los suspensos (20.1%), bien (16.1%) y los sobresalientes (11.8%) que es la calificación menos alcanzada. Todo ello se puede observar en el gráfico 7.5.5.29.

Gráfico 7.5.5.29. Matemáticas Secundaria



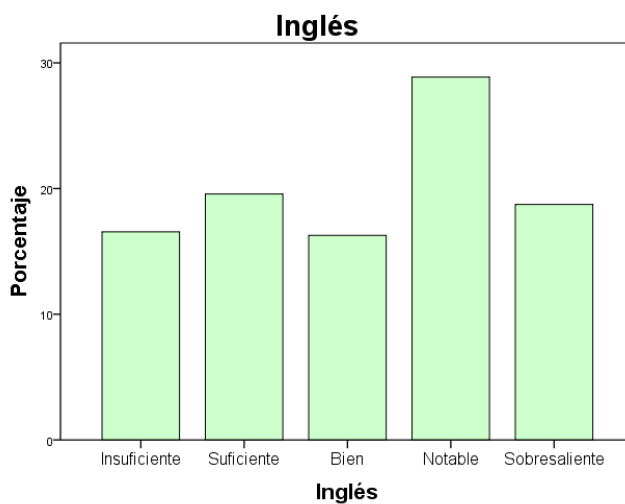
En la materia Sociales el rendimiento parece superior a las dos anteriores, ya que la opción más frecuente es el notable (37.8%), mientras que la más baja es el suspenso (con un 10.4%). La segunda más frecuente es el sobresaliente (20.8%) seguido, de cerca, por el bien (16.8%). En esta ocasión la segunda calificación menos frecuente es el suficiente (14.2%).

Gráfico 7.5.5.30. Sociales Secundaria



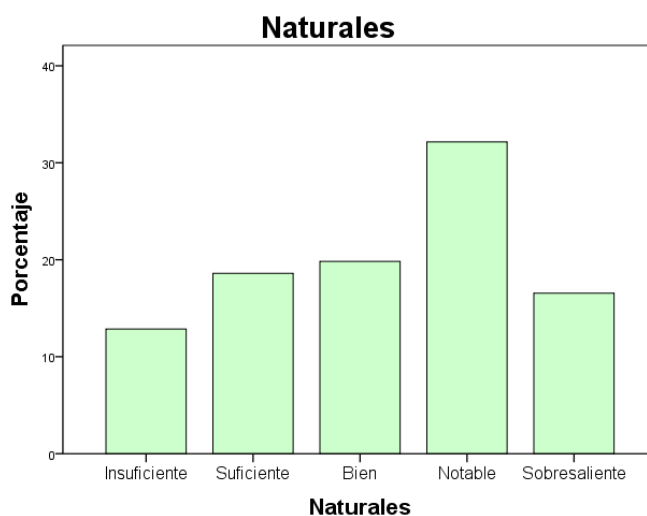
En el caso del Inglés los resultados son algo más bajos. A pesar de ello el porcentaje más alto se alcanza en la calificación “notable” con un 28.9%. El segundo resultado más alcanzado por la muestra (19.6%) es el suficiente, seguido del sobresaliente (8.7%) y el suspenso (16.6%). La nota menos frecuente, con un porcentaje de 16.3% es el bien, tal y como se puede ver en el gráfico 7.5.5.31.

Gráfico 7.5.5.31. Inglés Secundaria



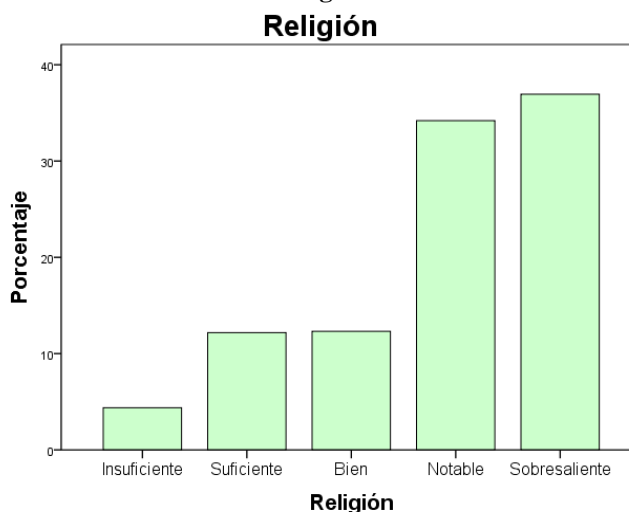
En Ciencias Naturales, ocurre algo parecido a lo comentado en la anterior, donde el notable es la calificación más frecuente (32.1%). La segunda más frecuente es el bien con un porcentaje de 19.8%. A continuación vendría el aprobado (18.6%), seguido por el sobresaliente (16.6%). La calificación menos frecuente es el suspenso (12.9%). Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.5.32. Naturales Secundaria



Para concluir, se comenta el rendimiento en Religión/Ciudadanía. En este caso, tenemos los niveles más altos de sobresalientes, siendo la calificación más alcanzada (36.9%) seguida del notable (con 34.2%). Posteriormente aparecería la calificación “bien” con porcentajes de 12.2%, seguida de los aprobados (12.2%). La calificación menos frecuente es el suspenso (4.4%).

Gráfico 7.5.5.33. Religión Secundaria



Para concluir este apartado, en 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 7.5.5.5. Media Rendimiento y materias Secundaria

	Rendimiento Total	Lengua	Matemáticas	Sociales	Inglés	Naturales	Religión
Nº	731	731	731	731	731	731	731
Media	7.0109	6.37216	6.05800	6.86826	6.39446	6.51368	7.56744
D. T.	1.56324	1.82941	2.011345	1.94358	2.098721	1.946299	1.859187

7.5.6. Descriptivos Específicos Secundaria

7.5.6.1. Centro

- **Ansiedad**

En Ansiedad (Total), se observan diferencias entre los diferentes centro. Estas demuestran niveles más altos en el centro Negro (alcanzando una media de 40.65), que destaca por el mayor porcentaje en la opción de mucha ansiedad (3.5%) y el menor en muy poca (34.9%). El siguiente por nivel de ansiedad es el Naranja (con una media de 39.8), que es el primero en los niveles de ansiedad medio-altos (18.2% en bastante) y el más bajo en poca (35.5%). El tercero es el Turquesa (con una media de 39.74), seguido por el centro Gris (38.01). Con puntuaciones más bajas aparecen el Blanco (36.21) y, sobre todo el Amarillo (33.23), donde aparecen los mayores porcentajes en muy poca ansiedad (50.8%).

Para los Estados emocionales positivos (AE), se pueden contemplar diferencias entre los diferentes centros. Los niveles más altos de este factor aparecen en el Gris (10.17 de media), que destaca por presentar los mayores porcentajes en la opción de bastante ansiedad (26%), seguido muy de cerca, por el Turquesa (10.15), con los porcentajes más bajos en muy poca (22.9%). Después de éste vendría el Negro (alcanzando una media de 10.11), que destaca por el mayor porcentaje en la opción de mucha ansiedad (10.5%), pero uno de los más altos en muy poca (32.6%). El tercero sería el Naranja (9.89), seguido por el Blanco (9.63). Con las puntuaciones más bajas vuelve a aparecer el Amarillo (8.31) que presenta el porcentaje más alto en muy poca (37.16%).

En la categoría Preocupaciones y dificultades (AR), se registran los niveles más altos de miedo. El centro Negro (con una media de 14.16) es en el que se dan los niveles más altos, ya que destacan por tener los porcentajes más altos en cuanto a bastante ansiedad (26.7% de los encuestados) y el más bajo en muy poca (10.5%), seguido muy

de cerca por el Turquesa (13.93) y el Naranja (13.57). El siguiente, por nivel de ansiedad es el centro Gris (12.57) y a continuación el Amarillo (12.33). Le sigue el centro Blanco (12.01 de media) en el que destacan los mayores porcentajes en poco (26%).

Con respecto a los Estados emocionales negativos (AE) vuelve a ser el Negro el que presenta niveles más altos (media de 5.76) ya que destaca en porcentajes en la opción de mucha ansiedad (4.7%) y los segundos menores en la opción muy poca (67.4%), seguido por el Naranja (con una media de 5.58) donde aparecen los porcentajes más altos en bastante ansiedad (10.7%). El tercer lugar lo ocupa el Turquesa (4.85), seguido muy de cerca por los centros Gris (4.72) y Blanco (4.56). Los que menos nivel de ansiedad vuelven a presentar son los alumnos del centro Amarillo (4.12) con los mayores porcentajes en muy poca (76.6%).

En la categoría Rasgos emocionales negativos (AR), el centro Turquesa (con una media de 4.78) es en el que se dan los niveles más altos, ya que destacan por tener los porcentajes más altos en cuanto a mucha ansiedad (10.8% de los encuestados) y el más bajo en muy poca (63.9%), seguido muy de cerca por el Naranja (4.62) y el Negro (4.53). El siguiente, por nivel de ansiedad es el centro Gris (4.53) y a continuación el Blanco (3.93). El que presenta niveles menores es el Amarillo (3.84 de media) en el que destacan los mayores porcentajes en poca (77.4%).

Siguiendo con el factor Manifestaciones de ansiedad (AE), los niveles más altos de este factor aparecen en el Gris (5.13 de media), que destaca por presentar los mayores porcentajes en la opción de bastante ansiedad (8.7%), seguido por el Blanco (4.91), con los porcentajes más bajos en muy poca (34.1%). Después de éste vendría el Negro (alcanzando una media de 4.75), que destaca por el mayor porcentaje en la opción de mucha ansiedad (30.2%), pero uno de los más altos en muy poca (39.5%). El siguiente sería el Turquesa (4.72), seguido por el Naranja (4.65). Con las puntuaciones más bajas vuelve a aparecer el Amarillo (3.62) que presenta el porcentaje más alto en muy poca (51.6%).

En la categoría Miedo (AE), el centro Naranja (con una media de 1.47) es en el que se dan los niveles más altos, ya que destacan por tener los porcentajes más altos en cuanto a mucha ansiedad (3.3% de los encuestados) y el más bajo en muy poca (76.9%), seguido muy de cerca por el Negro (1.31) y el Turquesa (1.28). El siguiente, por nivel de ansiedad es el centro Gris (1.21) y a continuación el Blanco (1.11). Le sigue el centro Amarillo (.99 de media) en el que destacan los mayores porcentajes en poca (85.5%).

- **Felicidad**

Para la Felicidad Total el instituto Amarillo, con los mayores porcentajes en mucha (36.3%) y la media más elevada (84.14) es el que alcanza un nivel superior. El segundo sería el Blanco (81.92) con los porcentajes más bajos en muy poca (0%). En tercer lugar aparece el Negro (81.59) que demuestra un nivel ligeramente superior al Gris (81.26). Posteriormente, aparecería el Naranja (79.37) y finalmente, el Turquesa (76.5) en el que se alcanzan los menores porcentajes en mucha (9.8%).

En el factor Satisfacción con la vida, tiene el mayor nivel el alumnado centro Amarillo (25.08) con los porcentajes más altos en mucha felicidad (44.4%) y los segundos menores en muy poca (2.4%). El siguiente es el instituto Blanco (muy cerca con una media de 25.01), seguido por el Gris (24.52). Posteriormente aparece el Negro (24.23) y después el Naranja (23.75). El que tiene niveles menores de felicidad es el Turquesa (22.59) en el que aparecen los porcentajes más altos en poca (19.5%).

Con respecto a las Condiciones de vida negativas, se observa que el centro Amarillo (alcanzando una media de 28.79), que destaca por el mayor porcentaje en la opción de mucha felicidad (89.5%) y el menor en poco (0.8%). Muy de cerca vendría el Gris (28.33). El siguiente por nivel de felicidad es el Blanco (con una media de 27.90) y después el Negro (27.53). El quinto es el Naranja (con una media de 26.91) seguido muy de cerca por el centro Turquesa (26.85), con los porcentajes más bajos en mucha (72%).

En Condiciones de vida positivas, los niveles más altos aparecen en el Negro (11.15 de media), que destaca por presentar los mayores porcentajes en la opción de mucha felicidad (20.2%) y en cuanto a bastante (60.5%). Después de éste vendría el Amarillo, a poca distancia, (alcanzando una media de 11.02), seguido por el Naranja (10.84) y el Gris (10.17). Posteriormente vendría el Blanco (10.12), mientras que el que menos nivel muestra en este factor es el Turquesa (9.43 de media), con los porcentajes menores en mucha (6.1%).

En la categoría No cambios en la vida, el centro Negro (con una media de 6) es en el que se dan los niveles más altos, ya que destacan por tener los porcentajes más altos en cuanto a mucha felicidad (10.5% de los encuestados) y el más bajo en muy poca (17.4%). El siguiente, por nivel de felicidad es el instituto Naranja (5.6), donde aparecen los segundos porcentajes en mucha (9.1%). Le sigue el centro Blanco (5.54 de media) y después el Amarillo (5.43). Los que menos felicidad manifiestan son el Gris (4.94) y,

sobre todo, el Turquesa (4.87) en el que aparecen los porcentajes más altos en poca (48.8%).

Para el factor Instituto, tiene el mayor nivel el alumnado centro Amarillo (4.57) con los porcentajes más altos en mucha felicidad (56.5%) y los menores en muy poca (2.4%). El siguiente es el instituto Blanco (media de 4.19), seguido por el Turquesa (4.24). Posteriormente, muy de cerca, aparece el Gris (4.21) y después el Negro (4.12). El que tiene niveles menores de felicidad es el Naranja (3.70) en el que aparecen los porcentajes más altos en muy poca (9.1%).

- **Inteligencia Emocional**

Con respecto a la IE, es el Negro el que presenta niveles más altos (media de 126.49) ya que destaca en porcentajes en la opción de mucha IE (21.2%), seguido por el Gris (con una media de 122.23) donde aparecen los porcentajes más altos en bastante (78.5%). El tercer lugar lo ocupa el Naranja (120.87), seguido por el Amarillo (119.24). Los niveles menores aparecen en el Turquesa (109.73) y, especialmente en el Blanco (109.51), donde aparecen los más bajos en mucha (8.5%) y los más altos en poca IE (25.6%).

Para la Empatía, el instituto Gris (50.24) es el que alcanza un nivel mayor, con los mayores porcentajes en mucha empatía (61.5%). El segundo sería el Negro (49.42) con los porcentajes más bajos en muy poco (0%). En tercer lugar aparece el Amarillo (48.84) que demuestra un nivel ligeramente superior al Naranja (48.11). Después de este, aparece el Turquesa (45.14) y a continuación el Blanco, situado en el último lugar (43.31), con los porcentajes más altos en poca empatía (3.8%).

En Autoconcepto, los niveles más altos aparecen en el centro Negro (16.2% alcanzan el nivel máximo y 78.8% bastante), en el que aparecen los porcentajes más altos de sujetos que llegan al nivel máximo y también en la opción bastante autoconcepto. Esto da la media más alta de todos los centros, con 21.34. El siguiente, por nivel es el Naranja (21.04). En tercer lugar vendría el centro Gris (20.44), seguido por el Amarillo (20.22) y el Blanco (19.41). El último sería el centro Turquesa, con una media de 18.33, en el que aparecen los porcentajes menores en mucho (2.5%) y también en bastante (68.8%).

En Autocontrol, los niveles más altos aparecen en el centro Negro (43.8% alcanzan el máximo nivel en las puntuaciones más altas y 47.5% bastante, la segunda más elevada), lo que da la media más alta de todos los institutos con 28.77. El siguiente, por

nivel es el Gris (26.05), en el que aparecen los segundos mayores porcentajes en mucha (40.5%), seguida por el Amarillo (25.90) y el Naranja (25.86). En quinto lugar vendría el centro Turquesa (23.40). El último sería el centro Blanco, con una media de 22.90 y los porcentajes menores en mucho (24.1%).

En Autoconcepto, los niveles más altos aparecen entre los alumnos del instituto Negro (19 de media) ya que 55% de sus alumnos alcanzan un nivel bastante elevado, obteniéndose también los segundos porcentajes más elevados en la opción mucha (15%). A continuación iría el Gris (17.96), segundos en la opción bastante (47.9%). El siguiente, por nivel de Autoconcepto es el Naranja (17.84), seguido por el Amarillo (16.78) y el Blanco (16.50). Finalmente, con los porcentajes mayores en muy poca (7.6%) y la media menor (15.99) aparece el centro Turquesa.

Para el factor Conocimiento de sí mismos, el que presenta mayor nivel es el centro Naranja (7.99) que presenta los porcentajes mayores en la opción mucho (17.9%). El siguiente es el Negro (7.93 de media). En tercer lugar aparecería el Amarillo (7.58), seguido, muy de cerca, por el Gris (7.52) y el (7.36). El último sería el centro Turquesa (6.85), con el menor porcentaje en la opción mucho (3.8%).

A continuación las Habilidades Sociales, donde aparecen niveles altos en todos los grupos. El centro que más nivel alcanza es el Gris (59.03 de media) en el que aparecen los porcentajes más altos en la alternativa de nivel superior (16.5%), seguido del Turquesa (56.76) con los segundos porcentajes en la opción bastante (62.1%). En tercer lugar aparecería el centro Negro (56.11 de media), seguido por el Amarillo (55.21) y el Blanco (53.81). El que tiene niveles menores en HHSS es el Naranja (52.70 de media) con los mayores porcentajes en muy pocas HHSS (3.7%).

En la manifestación de Opiniones donde son los alumnos del instituto Gris (14.06 de media) los que obtienen mejores resultados, presentando los porcentajes mayores en la alternativa de bastante (46.8%) y los más bajos en la menor (4.3%). Posteriormente, aparece el centro Turquesa (14.04), seguido del Blanco (13.06) y del Amarillo (12.97). Los que presentan puntuaciones menores son el Negro (12.19). Muy cercano a este último aparecería el Naranja (12.04 de media), con los porcentajes menores en el nivel más alto (7.5%).

Con respecto a la Disconformidad, de nuevo, es el centro Gris en el que se encuentran los alumnos con niveles superiores en este subfactor, tal y como establece su media (12.14). En este centro están los alumnos que demuestran los segundos mejores porcentajes en la opción de mayor nivel (20.9% mucho). Le sigue de cerca el alumnado

del centro Negro (11.52) con los niveles más altos en la opción “mucho” (21.3%) y a este el Amarillo (11.41). Posteriormente aparece el Blanco (11.30) y el Turquesa (10.56). En el Naranja (10.10) aparecen los mayores porcentajes en muy poca disconformidad (16.8%).

En el caso de la Asertividad, los niveles más bajos (mayores porcentajes en muy poco, siendo del 8.2%) aparece en el centro Blanco (12.03). El instituto con mejores resultados es el Gris (13.45) con los segundos menores porcentajes en muy poco (2.2%) y los mayores en mucho (29.5%). Posteriormente se encuentra el Turquesa, (13.12) seguido por el Naranja (12.86) y el Negro (12.68). El quinto nivel es para el centro Amarillo (12.45).

En la expresión de Enfado, los centros Gris y Negro alcanzan medias muy cercanas (10.79 y 10.75 respectivamente). El primero alcanza los segundos porcentajes más altos en la puntuación máxima (45.3%). El tercer mayor nivel lo reflejan los alumnos del centro Amarillo (con una media de 10.06), seguido por el Turquesa (9.60), el Naranja (9.52) y el Blanco (9.46) que alcanza los porcentajes menores en mucho (29.1%).

Con respecto a la realización de Peticiones, el centro con mayor nivel, en este subfactor, es el Turquesa (9.42 de media), con los porcentajes mayores en la opción más alta (27.3%). A continuación aparece el centro Negro que tiene la segunda media más elevada (8.95), seguido por el centro Gris (8.56) y el Amarillo (8.30 es su media). Después, en quinto lugar aparece el centro Naranja (8.15 de media), que supera al Blanco (7.93). Este último presenta menor porcentaje en mucho (11.2%) y mayor en muy poco (10.2%).

- **Rendimiento**

Considerando la Media del Rendimiento, se puede decir que el centro Negro es en el que se registran resultados superiores (con una media de 7.69) con los porcentajes de sobresalientes más altos (29.1%) y los más bajos en suspensos (1.2%). Le sigue el instituto Gris (6.95 de media) con el segundo porcentaje más alto de notables (43.1%). Después de éste último el Amarillo (6.63), seguido por el Naranja (6.57) y el Blanco (6.22). El último es el instituto Turquesa (5.98), en el que aparece el mayor porcentaje de suspensos (13.2%).

En Lengua Castellana el centro Negro vuelve a alcanzar mejores resultados (7.52 de media) en el que aparecen los porcentajes más bajos para los suspensos (4.7%) y el más alto en sobresalientes (36%). A continuación se encuentra el instituto Gris (6.73),

siendo en el que se registra el segundo porcentaje mayor de sobresalientes (14.6%), seguido del Naranja (6.44 de media) y el Turquesa (6.18). Los que tienen un nivel más bajo, en esta materia, son el centro Amarillo (6.15) y, sobre todo, el Blanco, con el porcentaje más bajo en sobresalientes (4.7%) y la media más baja (5.8).

En el caso de las Matemáticas es el instituto Negro (media de 7.23) en el que aparece el mayor porcentaje de sobresalientes (26.7%) y el menor en suspensos (1.2%). Le sigue el Gris, a más de medio punto (6.67 es su media) y, posteriormente, el Amarillo (5.84). Muy de cerca (5.80) está el Naranja. El quinto por rendimiento, también cerca, es el Blanco (5.72). La media más baja en esta materia para el Turquesa (5.12) con mayor porcentaje en suspensos (41.5%).

En ciencias Sociales, el instituto Negro vuelve a ser en el que se encuentran las calificaciones más altas (7.59) con los porcentajes mayores en sobresalientes (33.7%). La siguiente, a poca distancia, es la muestra de alumnos del centro Gris (7.32) con menor número de sobresalientes (23.8%) aunque mayor número de notables (42.3%) que el anterior. Después vendría el centro Amarillo, con una media de 6.80. A continuación vendrían el Turquesa (6.63), el Naranja (6.61) y, con las puntuaciones más bajas, el Blanco (6.55), en el que se recogen notas más bajas encontrándose los mayores porcentajes de suspensos (15.7%).

En relación con la materia de lengua extranjera (Inglés), el instituto en el que se alcanzan los mejores resultados para la materia es el Negro (con una media de 7.34) con el mayor porcentaje de sobresalientes (32.6%) y el menor en suspensos (7%). El siguiente, por rendimiento es el centro Naranja, donde se dan los mayores porcentajes en notables (31.4%), seguido muy de cerca, por el Gris (6.64). A continuación se encontraría el Amarillo (6.28), seguido por el Blanco. En el instituto Turquesa es en el que se encuentran los alumnos con resultados más bajos (5.86 de media) con los mayores porcentajes de suspensos (26.4%).

En ciencias Naturales vuelve a ser el instituto Turquesa en el que se recogen resultados más bajos (5.89), teniendo en cuenta que se registra el menor porcentaje de sobresalientes (3.8%), seguido del Blanco (6.01) en el que aparecen los porcentajes más altos de suspensos (20.3%) y de suficientes (21.2%). Los resultados más altos aparecen en el Negro (7.80), con los porcentajes más altos en sobresalientes (41.9%). Los segundos resultados más altos se registran en el Gris (7.00), con los segundos porcentajes en sobresalientes (22.3%). Después vendrían los centros Amarillo (6.64) y Naranja (6.12).

Se finaliza este apartado con la materia de Religión/Ciudadanía. Los niveles más altos son los del centro Negro (8.67 de media), en el que se dan los mayores porcentajes de sobresalientes (67.4%) y los menores en suspensos (1.2%). Le seguiría el Amarillo (8.08), segundo en porcentaje de sobresalientes (47.1%). Después de éste aparecería el Naranja (7.77). A continuación los centro Gris (7.35) y Blanco (7.23). Los peores resultados en la materia se dan en el centro Turquesa, con una media de 6.18 (bastante alejada del resto puesto que es más de un punto con el inmediatamente superior), teniendo el mayor porcentaje de suspensos (11.3%).

7.5.6.2. Curso

- **Ansiedad**

En Ansiedad Tota, resulta relevante que el grupo en el que se registran los mayores niveles de ansiedad es precisamente en el de los alumnos de 2º de Bachillerato (con una media de 51.12). Así este grupo es en el que se registra el máximo porcentaje de mucha ansiedad (5.4%) y el menor en cuanto a muy poca (17.9%). El siguiente curso, por nivel, es la FP (reflejaron 44.71 de media), segundos en la opción de bastante ansiedad (con un 17.9%), seguido de 1º de Bachillerato (43.47). Después aparecería 3º de ESO (38.73), seguido por el alumnado de 4º de ESO (38.35). Después de este curso, vendría el 2º de ESO (30.76 de media). El que menos ansiedad evidencia es el alumnado de 1º de ESO (30.68) con los mayores porcentajes en muy poca (59.5%) y los segundos menores en mucha (.6%).

En Estados emocionales positivos (AE), se puede comprobar algo muy parecido a lo mencionado en los totales, ya que el grupo con los mayores niveles ante este tipo de estímulos vuelve a ser el de 2º de Bachillerato (con una media de 12.67), al que le sigue el curso de FP (11.66). 2º de Bachillerato presenta los porcentajes mayores en la opción más alta (14.3%), mientras que el FP presenta los segundos porcentajes menores en la opción “muy poca” (14.3%). El siguiente curso, muy cerca del anterior, es 1º de bachillerato (11.23 de media), seguido de 4º de ESO (10.03). Los que menos ansiedad reflejan, con diferencias algo más evidentes, en este orden, 3º, 2º y 1º de ESO (9.82, 8.12 y 7.96 respectivamente). Este último es el curso en el que aparecen los porcentajes más altos en muy poca (43%) y los segundos más bajos en mucho (2.5%).

En lo referente a la categoría Preocupaciones y dificultades (AR), ocurre algo similar a los casos anteriormente comentados. En este caso el grupo de alumnos de 2º de bachillerato los que presentan mayores niveles de ansiedad (reflejado por una media de

15.76), grupo en el que se registra el porcentaje mayor en la opción mucha ansiedad (17.9%). 1º de Bachillerato le sigue (con una media de 14.88) presentando los segundos menores porcentajes en cuanto a muy poca ansiedad (12%), lo que coloca a este grupo en segundo lugar, por nivel de ansiedad. Después aparecería el alumnado de FP (13.91). A continuación vendrían, 3º y 2º de ESO (con medias de 13.67 y 12.74 respectivamente). 2º presenta menores porcentajes en mucho (4.8% por 8.8%), mientras que 1º de ESO registra los niveles menores, (con media de 10.95) encontrándose aquí los menores porcentajes de mucha ansiedad (4.4%) y los segundos más altos en el nivel más bajo (29.1%).

Para el factor Estados emocionales negativos (AE), se vuelven a observar niveles medio-bajos en los diferentes grupos. Otra vez más, es el curso más avanzado (2º de bachillerato) el que tiene los niveles más altos de ansiedad ante este tipo de estímulos (con una media de 8.23), con el mayor porcentaje en la opción “bastante” (21.4%) y el más bajo en muy poca (41.1%). Después aparece, con medias prácticamente idénticas (6.17 y 6.16 respectivamente) el curso de la FP y el 1º de bachillerato, seguidos de 4º de ESO (5.00). El curso 3º de ESO (con una media de 4.48) es el siguiente. Los que menos ansiedad reflejan son 1º (3.84) y 2º de ESO (3.38). Estos últimos, además de tener la media más baja, tienen los porcentajes más altos en muy poca ansiedad (85.7%).

En el caso de los Rasgos emocionales negativos (AR) los niveles más altos de ansiedad son manifestados por el alumnado de FP (5.30), en el que aparece el mayor porcentaje en la opción bastante ansiedad (1.4%) y el menor en muy poca (53.6%). Muy cercana, aparece la puntuación en 2º de bachillerato (con una media 5.23), en la que aparece el segundo mayor porcentaje en la opción de mucha ansiedad (8.8%). Le sigue el 3º de ESO, (con 4.88 de media) y, muy de cerca, 1º de bachillerato (4.44) y 4º de ESO (4.41). Le sigue el curso 2º de ESO (3.57) y a continuación 1º (3.44) que presenta los porcentajes más bajos en mucha (2.5%) y los más altos en el nivel inferior (77.8%).

En Manifestaciones de Ansiedad (AE) vuelve a ser 2º de bachillerato el curso en el que se alcanzan niveles más altos de ansiedad (6.62 de media), siendo en el que se dan los porcentajes más altos en mucha (32.1%) y más bajos en muy poca (16.1%), seguido del grupo que asiste al FP (5.66) con los segundos mayores porcentajes en el nivel medio (17.9%). El siguiente curso, por mayor nivel de ansiedad es 1º de bachillerato (5.09). 4º de ESO (5.04) y 3º (4.72) son los cursos que le siguen. Finalmente aparecen 2º de ESO (3.89) y 1º de ESO (3.78), donde se registran los menores porcentajes en mucha poca ansiedad (13.3%).

En Miedo (AE), se puede comprobar algo muy parecido a lo mencionado en los diferentes factores, ya que el grupo con los mayores niveles ante este tipo de estímulos vuelve a ser el de 2º de Bachillerato (con una media de 2.58), al que le sigue el curso de FP (2.00). 2º de Bachillerato presenta los porcentajes mayores en la opción más alta (14.3%), mientras que el FP presenta los segundos porcentajes menores en la opción “muy poca” (69.6%). El siguiente curso, muy cerca del anterior, es 1º de bachillerato (1.64 de media), seguido de 3º de ESO (1.13). Los que menos ansiedad reflejan, en este orden, 4º, 2º y 1º de ESO (1.09, .76 y .68 respectivamente). Este último es el curso en el que aparecen los porcentajes más altos en muy poca (89.2%) y los segundos más bajos en mucho (.6%).

Si se consideran los tipos de ansiedad, se puede ver como existen dos factores relevantes en esta variable. Además se observa una gran igualdad entre todos los grupos, ya que entre los 5 estímulos más comunes (para lo que se seleccionaron los ítems con las 5 medias más elevadas), la mayoría de ellos se repiten en muchos de los grupos (1º de ESO, 2º de ESO, 3º de ESO, 4º de ESO, 1º de Bachillerato, 2º de Bachillerato y FP) y además están relacionados con el factor más presente: Preocupaciones y dificultades. También, en todos los grupos (excepto 2º de ESO y el de FP) se cumple que, al menos 3 ítems con las medias más altas, pertenecen a esta categoría, lo que la establece como la primera en cuanto a elementos más frecuentes en la génesis de ansiedad, incluso en dos de ellos (1º y 3º de ESO) 4 de los 5 pertenecen a este factor. Los estados que más ansiedad generan, se relacionan con diferentes preocupaciones (cometer errores, las cosas del instituto, lo que pueda ocurrir, preocuparse demasiado...). El segundo factor que está más presente, dentro de los que generan más ansiedad es el relacionado con los Estados emocionales positivos (AE). En este sentido, el ítem que alcanza la media más elevada, en la mayoría de los casos, pertenece a esta categoría (Me encuentro descansado). Se trata de un ítem de puntuación inversa, dado que los que señalan muy bajos niveles, en este sentido, obtienen una puntuación alta en ansiedad. Además, este ítem aparece en todos los grupos, sin excepción. Finalmente aparecen algunos ítems pertenecientes a otras dos categorías: Estados emocionales negativos (2º de ESO y FP, con el ítem "me siento animoso") y Manifestaciones de ansiedad (sólo en FP, con el ítem "me siento calmado"). Por tanto, se puede decir que existe igualdad en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre las Preocupaciones y dificultades y los Estados emocionales positivos. Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.6.2.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por curso Secundaria

Ítem	Ansiedad	Media	Ítem	Ansiedad	Media
CURSO					
1° ESO			2° ESO		
AE4	Me encuentro descansado	1.58	AE4	Me encuentro descansado	1.67
AR1	Me preocupa cometer errores	1.49	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.52
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.48	AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.42
AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.43	AE16	Me siento animoso	1.20
AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.22	AE6	Estoy relajado	1.20
3° ESO			4° ESO		
AE4	Me encuentro descansado	1.86	AE4	Me encuentro descansado	1.79
AR1	Me preocupa cometer errores	1.74	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.62
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.62	AE6	Estoy relajado	1.62
AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.60	AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.58
AR6	Me preocupo demasiado	1.52	AR1	Me preocupa cometer errores	1.55
1° BACHILLERATO			2° BACHILLERATO		
AR9	Me preocupan las cosas del instituto	2.08	AE4	Me encuentro descansado	2.09
AE4	Me encuentro descansado	1.91	AR9	Me preocupan las cosas del instituto	2.05
AR1	Me preocupa cometer errores	1.86	AE6	Estoy relajado	2.05
AE8	Me encuentro satisfecho	1.76	AR1	Me preocupa cometer errores	1.95
AR6	Me preocupo demasiado	1.71	AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.89
FP					
AE4	Me encuentro descansado				2.23
AE6	Estoy relajado				1.91

AR6	Me preocupo demasiado		1.87
AE16	Me siento animoso		1.79
AE1/ AR13	Me siento calmado	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.71

- **Felicidad**

En Felicidad, 1º de ESO es el nivel educativo en el que se reflejan los mejores resultados en el general de felicidad (85.04), encontrándose los mayores porcentajes en cuanto a mucha (40.5%). Le sigue el 2º de ESO (con una media cercana de 84.92) en el que aparecen los segundos porcentajes más altos en mucha felicidad (39.9%). Con puntuaciones más bajas aparecen los dos cursos 1º de bachillerato, con una media de 79.15 y 3º con una media de 79.5), si bien es cierto que 3º de ESO refleja resultados ligeramente mejores. Así supera a 1º de bachillerato en la opción mucha felicidad (26.4% para 3º y 18.6% para 1º). Los alumnos con peores resultados en felicidad son los de FP (77.12), donde se registran menores porcentajes en la opción mucha (8.9%). Entre estos aparecen 2º de bachillerato y (78.25) y 4º de ESO (77.66). En todos los casos, las puntuaciones se aproximan a niveles medio-altos.

En Satisfacción en la vida, se puede volver a afirmar que son los alumnos de 1º de ESO los que reflejan mayores resultados en este factor (26.05), siendo el nivel educativo en el que aparecen los porcentajes más altos en la opción “mucho” (48.1%). Los niveles mostrados descienden algo en 2º de ESO (25.76), lo mismo que ocurre en los siguientes cursos de la ESO (3º con 24.22 y 4º con 23.00), siendo 3º el que presenta resultados ligeramente superiores (con porcentajes más altos en mucha -38.9%-). Los resultados ascienden ligeramente en 2º (23.5) y 1º (23.10) de bachillerato para alcanzar los niveles más bajos FP (22.69 de media) con los porcentajes más bajos en mucha (21.4%) y los más altos en poca felicidad (17.9%).

Para el factor Condiciones de vida negativas, se sigue un patrón similar, con niveles altos. 2º de ESO (con una media de 28.82) manifiesta en este caso, los niveles más altos en este factor, reflejando los porcentajes más altos en cuanto a mucha felicidad relacionada con este factor (86.9%) y los menores en muy poca (0%). 1º de ESO (28.58) es el curso en el que aparecen los segundos porcentajes más altos mucha (84.2%). Le sigue 3º de ESO (27.31) con mayores porcentajes en mucha (79.9%) que 4º de ESO, con una media de 26.95. Posteriormente aparecerían los alumnos de 2º de bachillerato (27.60), seguidos por los de FP (27.37). 1º de bachillerato es el curso en el que se

alcanzan resultados más bajos, con los porcentajes más altos en muy poca (1.6%) y los más bajos en mucha felicidad (72.5%).

Para el factor Cambios en la vida, 1º de ESO es el nivel educativo en el que se reflejan los mejores (9.51), seguidos de cerca por el siguiente curso (2º de ESO alcanza 9.33). En el primero se encuentran los mayores porcentajes en cuanto a mucha (26.6%), en 2º de ESO los menores porcentajes en muy poca felicidad (2.4%). Con puntuaciones más bajas, pero parecidas aparecen 3º (8.82) y 4º de ESO (8.81). Posteriormente aparecerían los alumnos de 1º y 2º de bachillerato (8.48 y 8.44 respectivamente). Para finalizar, aparece el curso de FP, con la media más baja (8.07), donde se registran menores porcentajes en la opción mucha (5.4%). Se observa, por tanto, un descenso progresivo a medida que se asciende en el curso.

En Condiciones de vida positivas, se puede volver a afirmar que son los alumnos de 1º de ESO los que reflejan mayores resultados (11.06), siendo el nivel educativo en el que aparecen los porcentajes más altos en la opción “mucha” (29.1%). Los niveles mostrados descienden algo en 2º de ESO (10.63), lo mismo que ocurre en los siguientes cursos de la ESO (3º con 10.04 y 4º con 10.02), siendo 3º el que presenta resultados ligeramente superiores (con porcentajes más altos en mucha -19.4%-). Los resultados ascienden ligeramente en 1º de bachillerato (10.76) y vuelven a bajar en 2º (10.01) de bachillerato para alcanzar los niveles más bajos el alumnado de FP (9.21 de media) con los porcentajes más bajos en mucha (8.9%) y los más altos en poca felicidad (46.4%).

En el caso del siguiente factor, No cambios en la vida, se sigue un patrón diferente, dado que en el FP (con una media de 5.94) aparecen los porcentajes más altos en mucha felicidad (10.4%). 1º de bachillerato (5.81) es el curso que le sigue, por nivel en este factor. A continuación aparecería 2º de ESO, con una media de 5.73. Le el otro 2º (bachillerato) con una media de 5.19. Posteriormente aparecerían los alumnos de 1º y 4º de ESO con medias idénticas (5.12). El resultado más bajo, en esta ocasión, lo alcanza 3º de ESO, con los porcentajes más altos en poca (52.9%) y los segundos más bajos en mucha felicidad (4.2%).

En el caso de la categoría final, Instituto, 1º de ESO vuelve a ser el nivel educativo en el que se dan los mejores resultados (4.69), encontrándose los mayores porcentajes en cuanto a mucha felicidad (65.8%). Le sigue, de cerca, el siguiente curso (4.63) en el que aparecen los segundos porcentajes más altos en mucha (61.3%). Después vendrían 3º y 4º de ESO. 3º de ESO (con una media de 4.06) es superior a 4º (3.74). Con peores resultados aparecen 1º de bachillerato (3.85) y FP (3.82). Es en 2º de bachillerato el

curso en el que se obtienen mayores porcentajes en la opción de muy poca felicidad (12.5%), junto con la media más baja (3.51).

Si se consideran los tipos de felicidad, se puede ver como el factor Condiciones de vida negativas, claramente predominante, pues, sin ninguna excepción, todos los ítems pertenecen a este factor. Existe, por tanto un predominio de esta categoría, relacionada con la ausencia de este tipo de condiciones (Vida vacía, soledad, condiciones de vida malísimas, fracaso, pensar que nunca se será feliz, la felicidad es para otros,...). Su puntuación, por tanto, es negativa (altos niveles en el cuestionario se traducen en puntuaciones bajas en cuanto al estado emocional evaluado). Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.6.2.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por curso Secundaria

Ítem	Felicidad	Media	Ítem	Felicidad	Media
CURSO					
1º ESO			2º ESO		
F2	Siento que mi vida está vacía	2.80	F16	Me siento un fracasado	2.83
F28	Me siento solo	2.80	F11	Me siento inútil	2.82
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.79	F2	Siento que mi vida está vacía	2.82
F11	Me siento inútil	2.77	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.80
F16	Me siento un fracasado	2.75	F28	Me siento solo	2.79
3º ESO			4º ESO		
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.75	F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.78
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.73	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.76
F28	Me siento solo	2.67	F16	Me siento un fracasado	2.75
F16	Me siento un fracasado	2.67	F11	Me siento inútil	2.71
F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.64	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.66
1º BACHILLERATO			2º BACHILLERATO		
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.86	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.82
F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.75	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.80

	mí			malísimas	
F16	Me siento un fracasado	2.69	F16	Me siento un fracasado	2.79
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.66	F11	Me siento inútil	2.70
F20	La vida es una cadena de sufrimiento	2.59	F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.70
FP					
F11	Me siento inútil				2.82
F16	Me siento un fracasado				2.80
F19	La felicidad es para otros, no para mí				2.79
F25	No encuentro sentido a mi vida				2.73
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas				2.73

- **Inteligencia Emocional**

Con respecto a la Inteligencia Emocional, en sus puntuaciones totales, los cursos no obligatorios son los que registran mejores resultados. De esta manera, 1º de bachillerato es el curso con niveles más altos (su media es 129.64), presentando los porcentajes más altos en mucha (26.1%). El siguiente, por nivel, sería la FP (125.81), seguida a poca distancia por el 2º curso de bachillerato (su media es de 125.53). A continuación, se produce un importante descenso (casi 10 puntos), alcanzando 1º de ESO una media de 115.8. Después aparecerían 2º de ESO (111.91), 4º de ESO (111.45) y 3º de ESO (111.33) curso en el que se alcanzan los resultados más bajos, así como los porcentajes más bajos en mucha IE (7.6%).

En el caso de la Empatía se vuelve a dar una distribución parecida, siendo en este caso FP el curso donde aparecen los resultados más altos (52.24), con el mayor porcentaje en mucha empatía (69.6%), seguido del 2º curso de Bachillerato (su media es 52.01), con los segundos porcentajes más altos en la opción más máxima (67.9%). Ligeramente menos (51.41) encontramos a 1º de bachillerato, seguido por 1º curso de la etapa Secundaria (46.40). El siguiente por nivel en este factor es 4º de ESO (44.93), seguido por 3º (44.85). El nivel más bajo (44.58) lo alcanza 2º de ESO con mayores porcentajes en muy poca (4%) y menores en mucha empatía (30.7%).

Para el factor Autoconcepto, vuelve a ser 1º de bachillerato el curso con mejores resultados (con una media de 21.51) con el mayor porcentaje en “mucho” (19.2%), seguido del curso de FP (21.09 de media) que alcanza el segundo mayor porcentaje en mucho (16.1%). Después aparece 2º de bachillerato (20.38) con los porcentajes más

bajos en muy poco (0%) y, muy cerca, 1º de ESO (20.21). Después vendría 3º (19.75) y 2º de ESO (19.63) con medias muy cercanas. Las puntuaciones menores aparecen en 4º de ESO (18.74), donde se encuentran los porcentajes menores en mucho (3%).

Para el Autocontrol se dan puntuaciones más altas en los cursos más avanzados. En este caso, los alumnos de 1º de bachillerato son los que alcanzan mejores puntuaciones (28.92) con mayores porcentajes en bastante (47.5% frente a 32.1%) pero menores en mucho (45% frente a 49.1%) que el siguiente, que es el 2º curso de bachillerato, con una media de 27.58. Posteriormente aparece el curso de FP (26.81). Desde este punto, se salta al grupo de estudios obligatorios, comenzando por el 4º curso (24.43), continuando con 1º (24.34) y 3º (23.64). 2º es el que alcanza los mayores porcentajes en la opción “muy poco” (4.3%) y la media más baja (23.29).

Para la Motivación, el primer curso de bachillerato es el que tiene los alumnos con mejores resultados (alcanzan una media de 19.34). Presentan los mejores porcentajes en mucho (18.3%) y bastante (56.7%). Seguidamente está el FP con una media de 17.94. Tras este curso aparecen, con medias muy próximas 1º de ESO y 2º de bachillerato (17.48 y 17.41 respectivamente). A continuación aparece 2º de ESO (17.16) y después 4º de ESO (16.24). 3º de ESO (15.80) presenta los niveles más bajos, siendo este último el que tiene los porcentajes más bajos en cuanto a bastante motivación (36.1%).

Para poner fin a los factores de la IE, se analiza el comportamiento de la muestra en el factor Conocimiento de sí mismos, volviendo a remarcar la mayor media situada en el primer curso de bachillerato (8.47) con los porcentajes más elevados para la opción “mucho” (20%), seguido de 2º de bachillerato (8.14) en el que se recogen los segundos porcentajes más bajos para muy poco (1.9%). Después estaría el curso de FP (7.71) con el menor porcentaje en muy poco (0%). 1º de ESO es el siguiente curso por nivel en esta categoría (7.34 de media), seguido por 3º (7.26) y muy cerca, por 2º (7.23). El que presenta peores registros (con una media de 7.10) es 4º de ESO, donde se registra el menor porcentaje en mucho (6%).

Continuando con las HHSS Totales, el curso de FP es el que alcanza mayores puntuaciones (61.95), con el mayor porcentaje en mucha (20%) y el menor en muy pocas (0%). Le sigue 4º curso de la ESO (55.87), con una media muy parecida a la del 1º (los alumnos menores llegan a un 55.85 de media). A continuación, aparece 1º de bachillerato (55.18) con los segundos porcentajes en mucho (13.1%) y después 3º de ESO (54.47) a muy poca distancia del anterior. Después aparece el 2º de bachillerato

(54.08). El último es 2º de ESO (53.76) que presenta los porcentajes más bajos en mucho (6.9%).

Con respecto a los factores de las Habilidades Sociales, se comienza analizando la manifestación de Disconformidad. FP vuelve a ser el curso que presenta mejores resultados en esta categoría (con una media de 13.01) presentando los porcentajes más altos en mucha (25.5%), seguido por 1º de ESO (11.78 de media), con los segundos porcentajes más altos en mucha disconformidad (21%). Después vendría 4º de ESO (11.13), seguido por 3º de ESO (11.01). 2º de ESO es el curso que le sigue (10.97), escasamente alejado del siguiente, (1º de bachillerato con una media de 10.85). 2º de bachillerato obtiene una media más baja (10.73), ya que presenta los porcentajes más bajos en mucho (5.8%).

En el caso de la expresión de Enfado FP sigue siendo el curso que presenta la media más alta (11.10), con el mayor porcentaje en mucho (52.7%), seguido del primer curso de bachillerato (su media es 10.78), con los segundos porcentajes más altos en la opción más alta (51.4%). Con una media próxima (10.30) aparece 4º de ESO, seguido por 2º de bachillerato (10.01). El siguiente por nivel en este subfactor es 1º de ESO (9.63), seguido por 3º (9.56). El último (2º de ESO) tiene los porcentajes más altos en muy poco (5.6%) y la media más baja (9.32).

- **Rendimiento**

Considerando la variable Rendimiento, el curso con la media más alta es 1º de bachillerato (7.3) con el mayor porcentaje en notables (54.1%) y el menor en suspensos (0%). Por esta razón presenta mayor rendimiento que el curso de FP (6.81), curso que le sigue. El otro 1º (ESO con una media de 6.76) tiene mayor porcentaje de sobresalientes (16.4%). El siguiente sería 2º de ESO (6.6) y después 2º de bachillerato que alcanza casi los 6.45 puntos de media. Los resultados medios más bajos se dan en 3º de ESO (6.16) y sobre todo en 4º de ESO (6.15), con los mayores porcentajes de suspensos (13%).

Con respecto al Rendimiento en Lengua Castellana, el curso con la media más alta es 1º de bachillerato (7.08) con el mayor porcentaje de sobresalientes (23%) y el menor en suspensos (1.6%). 1º de ESO con una media de 6.79 es el curso que le sigue. Después aparece la FP con el segundo mayor porcentaje de sobresalientes (22%) y una media muy próxima (6.77). Después está 2º de ESO (con una media de 6.36 y un 40.7% de notables, siendo el porcentaje más elevado para esta calificación) que ocupa el siguiente lugar. Después aparece 2º de bachillerato (6.09) y 3º de ESO (5.95) donde se

encuentra el mayor porcentaje de aprobados (28.7%). Éste precede a 4° de ESO (5.32) con el mayor porcentaje de suspensos (37%).

Una distribución muy similar a la anteriormente comentada se puede ver en la materia de Matemáticas. El curso con mayor nivel es el de FP (6.70) con el menor porcentaje de suspensos (2.4%). 1° de Bachillerato con una media de 6.40 es el curso que le sigue, con el segundo mayor porcentaje de sobresalientes (12.3%), seguido, de cerca, por 1° de ESO. Después aparece 2° de ESO (6.22) y con medias muy parecidas 3° y 4° de ESO (sus medias son 5.64 y 5.62 respectivamente). El último lugar con una nota media por debajo del aprobado 4.97 lo ocupa 2° de bachillerato con el menor porcentaje de sobresalientes (2.3%) y el mayor en suspensos (34.9%).

Para la materia de ciencias Sociales, 1° y 2° de Bachillerato ocupan el primer y segundo puesto respectivamente por rendimiento (con medias de 7.36 y 6.97), siendo 1° el curso con más sobresalientes (29.5%), mientras que en 2° hay más y notables (55.8%) y menos suspensos (2.3%). Muy cerca vendrían 2° (6.92) y 1° de ESO (6.80), seguido por 3° (6.72). Posteriormente aparecerían los cursos de FP (6.6). El que registra menores resultados es 4° de ESO (su media es de 6.48), con los porcentajes más altos en suspensos (17.4%).

En el caso del Inglés, el curso con peor rendimiento en esta materia (que es de nuevo 2° de bachillerato) presenta una media de por debajo del bien (5.98), debido a su bajo porcentaje de sobresalientes (7%). Las calificaciones más altas se dan entre el alumnado de 1° de bachillerato (7.21 de media) donde se registran los mayores porcentajes de sobresalientes (27%), seguido del curso de FP (7.11) con los menores porcentajes en suspensos (2.4%), pero con menos sobresalientes (22%). Después aparece el 1° curso de ESO (6.35 de media), seguido por 2° de ESO (6.22). 4° (6.08) y sobre todo, 3° de ESO (6.00), con los menores porcentajes de notables (18.6%).

En lo referente al Rendimiento en ciencias Naturales, el curso con peor rendimiento en esta materia (3° de ESO) presenta una media por debajo del bien (5.58), debido al porcentaje de suspensos (24.8%). También es el curso con menor porcentaje de sobresalientes (9.3%). Por su parte, las calificaciones más altas vuelven a verse en 1° de bachillerato (7.53 de media) donde se registran los mayores porcentajes de sobresalientes (30.3%) y los segundos menores en suspensos (1.6%), seguido por 2° de bachillerato con menos suspensos (0%). Muy cercano a este último aparece 1° de ESO (6.69) y el curso de FP (6.54). Después aparecen 2° (6.35) y 4° de ESO (6.24).

Para finalizar este apartado, se reflejan los resultados de la asignatura Religión/Ciudadanía, donde se alcanzan los resultados más altos de todas las materias evaluadas. Sin embargo, 1º de bachillerato sigue siendo el curso en el que se obtienen resultados superiores (8.47) donde se registran los mayores porcentajes de sobresalientes (59%) y los segundos menores en suspensos (sólo el 0.8%), seguido por 2º de Bachillerato (7.76) con el porcentaje más alto en notables (44.2%) y menos suspensos (0%). El siguiente curso, por calificaciones en la materia, es 1º de ESO (7.55 de media) donde se dan los segundos porcentajes más altos en sobresalientes (42.3%). Posteriormente aparecen 2º (7.53), 4º (7.17) de ESO y el FP (7.15). Muy de cerca encontramos el curso con peor rendimiento en la materia: 3º de ESO con una media de 7.10 y el menor porcentaje de sobresalientes (21.7%).

7.5.6.3. Edad

- **Ansiedad**

En Ansiedad Total, resulta relevante que el grupo en el que se registran los mayores niveles de ansiedad es precisamente en el de los alumnos de 17-18 años (con una media de 51.12). Así este grupo es en el que se registra el máximo porcentaje de mucha ansiedad (5.4%) y el menor en cuanto a muy poca (17.9%). El siguiente grupo, por nivel, es el de 40 o más (reflejaron 45.25 de media), seguido del grupo de 25 a 39 (43.94) y del de 18 a 25 años (42.59). Después aparece el grupo de 16-17 (43.47), seguido del grupo de 14-15 años (38.11), seguido por el alumnado de entre 16 y 16 (37.22). Después de este, vendría el de 13-14 (30.08 de media). El que menos ansiedad evidencia es el alumnado de de menor edad (29.87) con los mayores porcentajes en muy poca (62.8%) y los segundos menores en mucha (.7%).

En lo referente a los Estados emocionales positivos (AE), el grupo con los mayores niveles ante este tipo de estímulos vuelve a ser el de 17-18 (con una media de 12.67) que presenta los porcentajes mayores en la opción más alta (14.3%), al que le siguen el de 16-17 (11.23) y el de 18-25 curso de FP (11.12). El siguiente grupo, cerca del anterior, es el de 25-39 (10.00 de media), seguido por el de 14-15 (9.91) y el de 15-16 (9.71). A continuación aparecen los grupos de que tienen menos ansiedad. Son, en este orden, el de 13-14 y el de 12-13 (7.83 y 7.75 respectivamente). Este último es el grupo en el que aparecen los porcentajes más altos en muy poca (46%) y los segundos más bajos en mucho (2.9%).

En lo referente a la categoría Preocupaciones y dificultades (AR), el grupo de alumnos de 17-18 los que presentan mayores niveles de ansiedad (reflejado por una media de 15.76), grupo en el que se registra el porcentaje mayor en la opción mucha ansiedad (17.9%). El grupo de mayor edad, es el que le sigue, (el grupo de 40 o más tiene una media de 15.00) y a continuación el de 16-17 (con una media de 14.88) presentando los terceros menores porcentajes en cuanto a muy poca ansiedad (12%). Después aparece el grupo de 25-39 cuya media es de 14.47, lo que coloca a este grupo en el siguiente puesto por nivel de ansiedad. Después aparecería el alumnado de entre 18-25 (14.21). A continuación vendrían los alumnos de entre 14-15 y 15-16 (con medias de 13.29 y 12.14 respectivamente). El siguiente sería el de 13-14, que presenta menores porcentajes en mucho (4.4% por 4.5%), mientras que el de 12-13 registra los niveles menores, (con media de 10.63) encontrándose aquí los menores porcentajes más altos en el nivel más bajo (33.3%).

Para el factor Estados emocionales negativos (AE), se vuelve a observar que el alumnado de entre 17 y 18 años es el que tiene los niveles más altos de ansiedad ante este tipo de estímulos (con una media de 8.23), con el mayor porcentaje en la opción “bastante” (21.4%) y el más bajo en muy poco (41.1%). Después aparece, con una media de 6.16, el grupo de 16-17 años, seguido por el alumnado de mayor edad (40 o más) cuya media es de 5.87 y el de 18-25 años (5.66). El grupo de 25-39 ocupa el siguiente puesto (5.29) y a continuación el de entre 15-16 años (4.91). Le siguen el de entre 14-15 (4.52) y el de entre 12-13 años (3.68). Los que menos ansiedad reflejan son los de 13-14 años (3.25). Estos últimos, además de tener la media más baja, tienen los porcentajes más altos en muy poca ansiedad (87%).

En el caso de los Rasgos emocionales negativos (AR) se encuentran resultados parecidos, donde los niveles más altos de ansiedad son manifestados por el alumnado de 40 años o más (6.62), en el que aparece el mayor porcentaje en la opción mucha ansiedad (25%) y el menor en muy poca (37.5%), seguido por el alumnado de entre 25-39 años (6.47), con la puntuación más alta en el nivel medio (5.9%). Después de estos aparece el alumnado de 17-18 (con una media 5.23), seguido por el grupo de 18-25 años (4.85). Le sigue el grupo de entre 14-15 (con 4.62 de media), seguido por el de 15-16 (4.47) y, muy de cerca, el de entre 16-17 años (4.44). Le sigue el grupo entre 13-14 (3.43) y a continuación el de 12 a 13 años (3.40) que presenta los porcentajes más altos en el nivel inferior (79.6%).

En Manifestaciones de Ansiedad (AE) vuelve a ser el grupo de entre 17-18 el que alcanza niveles más altos de ansiedad (6.62 de media), siendo en el que se dan los segundos porcentajes más altos en mucha (32.1%) y más bajos en muy poca (16.1%). Le sigue el grupo de 40 años o más (5.62) y a continuación el de 25 a 39 (5.47). El que aparece a continuación es el grupo de entre 18-25 años (5.23), seguido del grupo de entre 16-17 (5.09) con los mayores porcentajes en el nivel medio (17.9%). El siguiente, muy de cerca, aparece el de entre 15-16 años (5.00). El de entre 14 y 15 años (4.72) y el de entre 13-14 (3.82) son los grupos que le siguen. Finalmente aparecen los alumnos con 12 o 13 años (3.72), donde se registran los menores porcentajes en poca ansiedad (12.4%).

En lo referente al último factor de la ansiedad (Miedo, perteneciente a la AE), el grupo con los mayores niveles ante este tipo de estímulos vuelve a ser el de entre 17-18 años (con una media de 2.58), que presenta los porcentajes mayores en la opción más alta (14.3%). Le siguen el grupo de 25-39 años (su media es 2.23) y el de 40 o más (1.75). Este último presenta los porcentajes mayores en el nivel bajo (37.5%). A continuación están los que tienen entre 16-17 años (1.64 de media), cerca del siguiente, el de 18-25 (1.48). A continuación aparece el de entre 14-15 años (1.04). Los que menos ansiedad reflejan, en este orden, son los alumnos entre 15-16, 13-14 y 12-13 (.973, .75 y .65 respectivamente). Este último es el curso en el que aparecen los porcentajes más altos en muy poca (89.8%) y los segundos más bajos en mucho (.7%).

Si se consideran los tipos de ansiedad, teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en este estado emocional, se puede ver como existen dos factores relevantes en esta variable. Además se observa una gran igualdad entre todos los grupos, ya que entre los 5 ítems más comunes (para lo que se seleccionaron los ítems con las 5 medias más elevadas), la mayoría de ellos se repiten en muchos de los grupos (1º de ESO, 2º de ESO, 3º de ESO, 4º de ESO, 1º de Bachillerato, 2º de Bachillerato y FP) y además están relacionados con el factor más importante, que vuelva a ser Preocupaciones y dificultades(AR). En este caso, en todos los grupos se cumple que, al menos 3 ítems con las medias más altas, pertenecen a esta categoría, lo que la establece como la primera en cuanto a elementos más frecuentes en la génesis de ansiedad, incluso en 3 de ellos (12-13, 14-15 y 40 o más) 4 de los 5 pertenecen a este factor. Los estados que más ansiedad generan, se relacionan con diferentes preocupaciones (cometer errores, las cosas del instituto, lo que pueda ocurrir, preocuparse demasiado...). El segundo y último factor que presente, dentro de los que generan más ansiedad, es el

relacionado con los Estados emocionales positivos(AE). En este sentido, el ítem que alcanza la media más elevada, en la mayoría de los casos, pertenece a esta categoría (Me encuentro descansado, que indica que el sujeto no se siente de esta manera, en cuanto a su puntuación en ansiedad). En este caso, no aparecen ítems pertenecientes a otras categorías, lo que indica, claramente, que existe igualdad en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre los dos mencionados. Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.6.3.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por edad Secundaria

Ítem	Ansiedad	Media	Ítem	Ansiedad	Media
EDAD					
12-13			13-14		
AE4	Me encuentro descansado	1.57	AE4	Me encuentro descansado	1.68
AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.47	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.50
AR1	Me preocupa cometer errores	1.45	AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.45
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.41	AR1	Me preocupa cometer errores	1.24
AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.21	AE6	Estoy relajado	1.20
14-15			15-16		
AE4	Me encuentro descansado	1.90	AE4	Me encuentro descansado	1.74
AR1	Me preocupa cometer errores	1.72	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.57
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.58	AR1	Me preocupa cometer errores	1.55
AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.58	AE8	Me encuentro satisfecho	1.53
AR6	Me preocupo demasiado	1.43	AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.49
16-17			17-18		
AR9	Me preocupan las cosas del instituto	2.08	AE4	Me encuentro descansado	2.09

AE4	Me encuentro descansado	1.91	AR9	Me preocupan las cosas del instituto	2.05
AR1	Me preocupa cometer errores	1.86	AE6	Estoy relajado	2.05
AE8	Me encuentro satisfecho	1.76	AR1	Me preocupa cometer errores	1.95
AR6	Me preocupo demasiado	1.71	AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.89
18-25			25-39		
AE4	Me encuentro descansado	2.05	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	2.06
AR6	Me preocupo demasiado	1.82	AE4	Me encuentro descansado	1.88
AE6	Estoy relajado	1.71	AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.88
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.68	AE6	Estoy relajado	1.82
AR1	Me preocupa cometer errores	1.67	AR1	Me preocupa cometer errores	1.77
40 o más					
AR6	Me preocupo demasiado				2.00
AR9	Me preocupan las cosas del instituto				1.88
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio				1.88
AR10	Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer				1.88
AE8	Me encuentro satisfecho				1.64

- **Felicidad**

En Felicidad, el alumnado entre 12-13 años refleja los mejores resultados en el general de felicidad (86.26), encontrándose los mayores porcentajes en cuanto a mucha (45.3%). Le sigue el grupo entre 13-14 (con una media cercana de 86.22) en el que aparecen los segundos porcentajes más altos en mucha felicidad (43.5%) y después el de entre 25 y 39 años (79.64). Con puntuaciones algo más bajas aparece el alumnado entre 14-15 (79.57), seguido del de entre 16-17, con una media de 79.15. Después aparecen los alumnos entre 17-18 (78.25), entre 15-16 (77.82) y de 40 o más (77.62). Los alumnos con peores resultados en felicidad son los de entre 18-25 años (76.79), donde se registran menores porcentajes en la opción mucha (8.3%).

En Satisfacción en la vida, se puede volver a afirmar que son los alumnos de entre 12-13 años los que reflejan mayores resultados en este factor (26.46), siendo el nivel educativo en el que aparecen los porcentajes más altos en la opción “mucho” (52.6%), seguidos, muy de cerca por el alumnado de entre 13 y 14 años (26.37). Los niveles mostrados descienden algo en el grupo de entre 14-15 años (24.31) y algo más en el de 40 o más (24.25). Lo mismo que ocurre en los siguientes grupos de edad, como ocurre con el alumnado de entre 25-39 años (23.88). Desciende, de nuevo en el alumnado de entre 17-18 y el de 16-17 (con 23.50 y con 23.10 respectivamente), siendo el primero el que presenta resultados ligeramente superiores (con porcentajes más altos en mucha - 37.5%-). Los resultados más bajos aparecen en el grupo de entre 15-16 (2.95) y, sobre todo, en el de 18-25 (22.48 de media), con los porcentajes más bajos en mucha (18.8%) y los segundos más altos en poca felicidad (3.1%). En todos los casos, las puntuaciones se aproximan a niveles medio-altos.

En Condiciones de vida negativas, se sigue un patrón similar, con niveles más altos en el grupo de 13-14 años (con una media de 29.14), que manifiesta los niveles más altos en este factor, reflejando los porcentajes más elevados en cuanto a mucha felicidad (89%) y los menores en muy poca (0%). El grupo de entre 12-13 es el que le sigue (28.83), siendo en el que aparecen los segundos porcentajes más altos en mucha felicidad (84.7%). Le sigue el grupo entre 17-18 (27.60), el de entre 14-15 (27.34) y el de entre 18-25 (27.27). Posteriormente aparecerían los alumnos de 16-17 (27.12), seguidos por los de entre 15-16 (26.79). Los dos grupos de más edad son los que evidencian resultados inferiores: los de 25 a 39 años (26.64) y, sobre todo los de 40 o más años (25.87). Estos últimos son los que alcanzan los porcentajes más bajos en mucha felicidad (50.0%).

Para el factor Cambios en la vida, el alumnado de 12-13 años es el que refleja los mejores resultados (9.68), seguidos de cerca por el de entre 13-14 años (alcanza 9.42). En el primero se encuentran los mayores porcentajes en cuanto a mucha (30.7%), en 2º de ESO los menores porcentajes en muy poca felicidad (2.6%). A continuación aparecen los alumnos entre 25-39 años, seguidos por el alumnado entre 14 y 15 años (8.92) y el de entre 15-16 (8.78). Con puntuaciones más bajas, pero parecidas, aparecen los alumnos de 40 años o más (8.62) y el de entre 16-17 (8.48). Posteriormente aparecerían los alumnos de entre 17-18 y de 18 a 25 años (8.41 y 8.08 respectivamente). Este último no sólo presenta la media más baja, sino que también registran menores porcentajes en la opción mucha (0%).

En Condiciones de vida positivas, se puede volver a afirmar que son los alumnos de entre 12-13 años reflejan mayores resultados (11.31), siendo en el que aparecen los porcentajes más altos en la opción “muchacha” (32.1%). Los niveles mostrados descienden en el grupo entre 13-14 años (10.84), lo mismo que ocurre en los grupos entre 16-17 (10.76), entre 25-39 (10.52) y entre 15-16 (10.17). Los resultados continúan descendiendo ligeramente en el alumnado entre 14-15 años (10.06) y algo más en el de entre 17-18 (10.01). Vuelven a bajar en el grupo de 40 o más (9.87), para alcanzar los niveles más bajos el alumnado de 18 a 25 años (9.39 de media) con los porcentajes más bajos en mucha (9.4%) y los más altos en muy poca felicidad (0%).

En la categoría final, Instituto, el grupo de 25 a 39 años es en el que se obtienen los resultados más altos (5.11) y los porcentajes más altos en mucha felicidad (76.5%). Le sigue el grupo entre 12-13 años, en el que se dan los segundos mejores resultados (4.72), encontrándose también los segundos mayores porcentajes en cuanto a mucha felicidad (65.7%). Le sigue, de cerca, el siguiente intervalo (13-14 tiene una media de 4.66) en el que aparecen los terceros porcentajes más altos en mucha (63%). Después vendrían los grupos de 40 años o más (con una media de 4.25), el de 14-15 (3.93) y el de entre 18-25 (3.86). Con peores resultados aparecen los alumnos entre 16-17 años (3.85), 15-16 (3.81) y sobre todo, el grupo entre 17-18 años (3.51), en el que se obtienen mayores porcentajes en la opción de muy poca felicidad (12.5%).

Si se consideran los tipos de felicidad, se puede ver como el factor Condiciones de vida negativas, claramente predominante, pues, todos los ítems pertenecen a este factor, independientemente de la edad que tenga el sujeto (con la excepción del grupo de personas de entre 25-39 años). Existe, por tanto un predominio de esta categoría, relacionada con la ausencia de este tipo de condiciones (Vida vacía, soledad, condiciones de vida malísimas, fracaso, pensar que nunca se será feliz, la felicidad es para otros,...). Su puntuación, por tanto, es negativa (altos niveles en el cuestionario se traducen en puntuaciones bajas en cuanto al estado emocional evaluado). El único ítem no perteneciente a esta categoría, entre los 45 que aparecen en el cuadro, es el relacionado con las emociones generadas por el instituto (cuya aceptación por parte del alumnado de entre 25-39 años que contestó es muy positiva). Todo esto queda resumido en el cuadro 7.5.6.3.2.

Cuadro 7.5.6.3.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por edad Secundaria

Ítem	Felicidad	Media	Ítem	Felicidad	Media
CURSO					

12-13			13-14		
F28	Me siento solo	2.85	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.83
F2	Siento que mi vida está vacía	2.81	F2	Siento que mi vida está vacía	2.82
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.81	F11	Me siento inútil	2.82
F16	Me siento un fracasado	2.77	F16	Me siento un fracasado	2.82
F11	Me siento inútil	2.77	F28	Me siento solo	2.82
14-15			15-16		
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.76	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.86
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.71	F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.75
F28	Me siento solo	2.66	F16	Me siento un fracasado	2.69
F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.64	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.66
F11	Me siento inútil	2.63	F20	La vida es una cadena de sufrimiento	2.59
16-17			17-18		
F16	Me siento un fracasado	2.72	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.82
F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.72	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.80
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.70	F16	Me siento un fracasado	2.79
F11	Me siento inútil	2.68	F11	Me siento inútil	2.70
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.68	F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.70
18-25			25-39		
F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.85	F39	Ir al instituto me pone triste	3.00
F11	Me siento inútil	2.83	F16	Me siento un fracasado	2.88
F16	Me siento un fracasado	2.75	F11	Me siento inútil	2.76
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.73	F28	Me siento solo	2.76
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.70	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.72

40 o más		
F16	Me siento un fracasado	2.88
F2	Siento que mi vida está vacía	2.75
F11	Me siento inútil	2.75
F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.75
F28	Me siento solo	2.75

- **Inteligencia Emocional**

Con respecto a la Inteligencia Emocional, en sus puntuaciones totales, el grupo de 16-17 años (su media es 129.64), presentando los porcentajes más altos en mucha IE (26.1%). El siguiente, por nivel de IE, sería el grupo entre 17-18 años (125.53), seguido, a poca distancia, por el grupo de entre 18-25 (su media es de 120.62) y este, a su vez, por el de entre 12-13 años (117.08). A continuación, se produce un descenso, alcanzando el grupo de entre 15-16 años una media de 113.15. Lo mismo ocurre con el grupo de entre 25-39 años (112.17) y los de entre 13-14 años (112.05). Los resultados más bajos aparecen en los grupos de entre 14-15 años (110.87) y de 40 o más (110.43), en el que se alcanzan los resultados más bajos, así como los porcentajes más bajos en mucha IE (0%).

En el caso de la Empatía el grupo de entre 17-18 años (52.01) donde aparecen los resultados más altos, con el mayor porcentaje en mucha empatía (69.6%), con los segundos porcentajes más altos en la opción más alta (67.9%). Ligeramente menos (51.41) encontramos al alumnado entre 16-17 años y el de entre 18 y 25 (50.26). Le siguen los grupos de entre 25-39 (46.99), 12-13 (46.87) y 15-16 (45.67). El siguiente por nivel en este factor es el grupo de 13 a 14 años (44.65), seguido por el de 14-15 (43.97). El nivel más bajo (40.40) lo alcanza el alumnado de más edad, con menores porcentajes en mucha empatía (12.5%).

Para el factor Autoconcepto, el grupo de 16-17 años (21.51), presentando los porcentajes más altos en mucho (19.2%), seguido por grupo entre 17-18 años (20.38), seguido, a poca distancia, por el grupo de entre 12-13 (su media es de 20.52) y este, a su vez, por el de entre 18-25 años (20.18). A continuación, se produce un ligero descenso, alcanzando el grupo de entre 14-15 años una media de 19.90. Lo mismo ocurre con el grupo de entre 13-14 años (19.79) y los de entre 15-16 años (18.96). Los resultados más

bajos aparecen en los grupos de mayor edad: entre 25-39 años (18.28) y de 40 o más (18.27).

En el caso del Autocontrol el grupo de entre 16-17 (28.92) donde aparecen los resultados más altos, con el segundo mayor porcentaje en mucho autocontrol (45%), seguido del de entre 17-18 años (27.58), con los porcentajes más altos en la opción máxima (49.1%). Ligeramente menos (27.34) aparece el alumnado de más edad (40 o más), seguido por el grupo de entre 18 y 25 (25.33). Le siguen los grupos de entre 12-13 (24.63), 15-16 (24.50) y 14-15 (23.86). El siguiente por nivel en este factor es el grupo de 25-39 (23.81), seguido por el de 13-14 (23.21), con los mayores porcentajes en poco autocontrol (32.7%).

Para la Motivación, el grupo de 16-17 años (19.34), presentando los porcentajes más altos en mucha (18.3%), seguido por grupo entre 12-13 (17.84), seguido, a poca distancia, por el grupo de 40 o más (su media es de 17.78) y este, a su vez, por el de entre 18-25 años (17.47). A continuación, se produce un ligero descenso, alcanzando el grupo de entre 17-18 años una media de 17.40. Lo mismo ocurre con el grupo de entre 13-14 años (17.04) y los de entre 15-16 años (16.63). Los resultados más bajos aparecen en los grupos de entre 14-15 (15.78) y de entre 25-39 años (15.64). En este último curso, se alcanzan los resultados más bajos, así como los porcentajes más altos en poca (64.7%).

Para el factor Conocimiento de sí mismos, el grupo de 16-17 años (8.47) es el que alcanza resultados más altos, presentando los porcentajes más altos en mucho (20%), seguido por grupo entre 17-18 años (8.14). A continuación, las medias se aproximan mucho entre sí, habiendo una enorme igualdad. El grupo de 25 a 39 años alcanza una media es de 7.42, al que sigue el grupo de entre 15-16 años (7.37). A continuación, vendría el grupo de entre 15-16 años, con una media de 7.37 y después el de entre 18-25 años (7.35), los de entre 13-14 años (7.33) y los de 14-15 (7.32). Los resultados más bajos aparecen en los grupos extremos: entre 12-13 años tiene una media de 7.20, mientras que los de 40 o más alcanzan 6.63.

Continuando con las HHSS Totales, el grupo de entre 18-25 años (60.42) es el que obtiene resultados más altos, con el mayor porcentaje en muchas HHSS (17%). Ligeramente menos (56.63) aparecen en el alumnado entre 12-13 años y el de entre 16 y 17 (55.18). Le siguen los grupos de 40 o más (54.83), 15-16 (54.44) y 17-18 (54.08). El siguiente por nivel en este factor es el grupo de 13 a 14 años (53.85), seguido por el de

14-15 (53.76). El nivel más bajo (52.06) lo alcanza el alumnado de entre 25-39, con menores porcentajes en bastantes HHSS (50%).

En el caso de la expresión de Enfado el grupo de 16-17 años (10.78), presentando los porcentajes más altos en mucho (51.4%), seguido por grupo entre 18-25 años (10.72), seguido, a poca distancia, por el grupo de entre 15-16 (su media es de 10.24) y este, a su vez, por el de entre 17-18 años (10.01). A continuación, se produce un ligero descenso, alcanzando el grupo de entre 12-13 años una media de 9.93. Lo mismo ocurre con el grupo de entre 13-14 años (9.46) y los de entre 15-16 años (9.30). Los resultados más bajos aparecen en los grupos de mayor edad: entre 25-39 años (8.87) y de 40 o más (7.83). En este último grupo aparecen los porcentajes mayores en poco (33.3%).

- **Rendimiento**

Considerando la variable Rendimiento, el grupo con la media más alta es el de entre 16-17 años (7.34) con el mayor porcentaje de sobresalientes (16.4%) y el menor en suspensos (0%). Por esta razón presenta mayor rendimiento que el grupo de 12-13 años (6.89), al que sigue el de entre 13-14 (6.65). A este le sigue el de 18-25 años (6.48) y muy próximo, (6.45) el de 17 a 18. El grupo de entre 15-16 (con una media de 6.2) supera al siguiente en su media (6.15). Los resultados medios más bajos se dan en el alumnado de 14-15 (6.11) años y, sobre todo en el de 40 o más (5.53). En este último grupo aparecen los mayores porcentajes de suspensos (20%).

Con respecto al Rendimiento en Lengua Castellana, el grupo con los mayores resultados en esta materia vuelve a ser el de entre 16-17 años (con una media de 7.08), que presenta los porcentajes mayores en sobresalientes (23%). Le siguen el grupo de 12-13 años (su media es 6.85) y el de 25-39 (6.75). Este último presenta los porcentajes mayores en el bien (66.7%). A continuación están los que tienen entre 18-25 años (6.51 de media), cerca del siguiente, el de 13-14 (6.41). A continuación aparece el de entre 17-18 años (6.09). Por debajo del bien de media, aparecen tres grupos: el de 14-15, 15-16 y 40 o más (5.89, 5.104 y 5.00 respectivamente). Este último es el grupo es en el que aparecen los porcentajes más altos en la calificación suficiente (60%).

En Matemáticas, el grupo de menor edad (12-13) es el que alcanza calificaciones más altas (6.58 de media), siendo en el que se dan los porcentajes más altos en sobresalientes (20.5%). Le sigue el grupo de 16-17 años (6.40) y a continuación el de 13-14 (6.22). El que aparece, a continuación, es el grupo de entre 18-25 años (6.02), seguido del grupo de entre 15-16 (5.91) con los mayores porcentajes en el notable

(40.3%). El siguiente, cerca, es el intervalo de 14 a 15 años (5.60). El de entre 25-39 años (5.58) y el de 40 o más (5.40) son los grupos que le siguen. Finalmente aparecen los alumnos con 17-18 años (4.98), donde se registran más suspensos (34.9%).

Para la materia de ciencias Sociales, el grupo de 16-17 años es en el que se obtienen los resultados más altos (7.36) y los porcentajes más elevados en sobresalientes (29.5%). Le sigue el grupo entre 25-39 años, en el que se dan las segundas mejores calificaciones (7.08), encontrándose también los segundos menores porcentajes en suspensos (0%). Le sigue, de cerca, el intervalo de 13-14 años (su media de 7.00). Después vendrían los grupos de 17-18 años (con una media de 6.97), el de 12-13 (6.68) y el de entre 14-15 (6.62). Con peores resultados aparecen los alumnos entre 18-25 años (6.54), 15-16 (6.37) y, sobre todo, el grupo de 40 años o más (6.20), en el que se obtienen mayores porcentajes en suficientes (40%).

En el caso de la materia lengua extranjera (Inglés), se sigue un patrón similar, con calificaciones más altas en el grupo de 16-17 años (con una media de 7.21), que manifiesta los porcentajes más altos en cuanto a sobresalientes (27%) y los menores en suspensos (6.6%). El grupo de entre 18-25 es el que le sigue (6.69). Después aparece el grupo entre 12-13 (6.48), el de entre 13-14 (6.28) y el de entre 15-16 (6.01). Posteriormente aparecerían los alumnos de 17-18 (5.98), seguidos por los de entre 14-15 (5.97). Los dos grupos de más edad son los que evidencian resultados inferiores: los de de 40 o más años (5.8) y, sobre todo, los de 25 a 39 años (5.33). Estos últimos son los que alcanzan los porcentajes más altos en la calificación insuficiente (25%).

En lo referente al Rendimiento en ciencias Naturales, el grupo con las calificaciones más altas en esta materia vuelve a ser el de entre 16-17 años (con una media de 7.53), que presenta los porcentajes mayores en sobresalientes (30.3%). Le siguen el grupo de 17-18 años (su media es 6.94) y el de 12-13 años (6.82). Este último presenta los segundos mayores porcentajes en sobresalientes (22%). A continuación están los que tienen entre 13-14 años (6.40 de media), cerca del siguiente, el de 15-16 (6.33). A continuación aparece el de entre 18-25 años (6.32). Los resultados más bajos se dan en los grupos de entre 25-39, 14-15 y 40 o más (6.04, 5.50 y 5.20 respectivamente). Este último es el grupo es en el que aparecen más suspensos (20%).

En Religión/Ciudadanía, se alcanzan los resultados más altos de todas las materias evaluadas. Es el grupo de entre 16-17 años (8.47) con el mayor porcentaje de sobresalientes (59%) y el segundo menor en suspensos (.8%). El que viene a continuación es el grupo de 12-13 años (7.77), al que sigue, muy de cerca, el de entre

17-18 (7.76). A este le sigue el de 13-14 años (7.61) y próximo, (7.45) el de 15 a 16. El grupo de entre 14-15 (con una media de 7.11) supera al siguiente en su media (6.82). Los resultados más bajos en Religión se dan en el alumnado de 25-39 años (6.16) y, sobre todo en el de 40 o más (5.50). En este último grupo aparecen los mayores porcentajes de suspensos (20%).

7.5.6.4. Género

- **Ansiedad**

Considerando la variable Ansiedad, se puede ver que las mujeres tienen un nivel más alto de que los varones. Las mujeres tienen porcentajes más altos en cuanto a las opciones que manifiestan un nivel más alto (1.9% tienen mucha ansiedad y un 15.8% tienen bastante), en comparación con los varones (1.1% mucha y 5% bastante ansiedad total). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más bajos, donde los varones superan en porcentaje a las mujeres (50.7% por 32.2% reflejan muy poca). Esta realidad la reflejan las medias de ambos (32.60 los hombres y 41.83 las mujeres).

Para Estados emocionales positivos (AE), las mujeres tienen un nivel más alto, reflejando los porcentajes superiores en las opciones mucho (7.8%) y bastante (24.3%). Por su parte, los varones las superan en porcentajes de muy poco (36.4%). La diferencia en la ansiedad provocada 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 10.35, mientras que los varones llegan a 8.87.

El siguiente factor es Preocupaciones y dificultades (AR), en el que las personas de género femenino manifiestan tener niveles más altos, también en esta categoría. Así, los porcentajes de las chicas son superiores en la opción que refleja un nivel más alto (9.9% en las chicas frente al 5.8% en los varones). Las medias de ambos grupos son una prueba clara de estas diferencias: 11.29 los varones y 14.22 las mujeres.

Para los Estados emocionales negativos (AE), la media de las chicas (5.57) vuelve a ser superior a la alcanzada por los varones (4.03). Esto se puede ver desde la perspectiva de los porcentajes, teniendo las chicas superiores porcentajes en la opción mucha ansiedad (2.6% en las mujeres frente al 1.1% en los varones). Los varones, por su lado, las superan en porcentajes de muy poca ansiedad (64.8% frente a 80.4%).

En Rasgos emocionales negativos (AR), las chicas manifiestan niveles superiores de ansiedad. Esta realidad se ve de forma clara comprobando los porcentajes. Los varones tienen porcentajes superiores en las alternativas que reflejan niveles más bajos (75.8%

de los varones frente al 64.5% de las mujeres reflejan muy poca ansiedad). Todo lo contrario ocurre en las opciones de más nivel de ansiedad, donde las chicas tienen porcentajes superiores (8% en chicas y 4.4% en chicos para la opción de mucha ansiedad). Esto queda confirmado por las medias (3.59 en varones y 4.86 en mujeres).

En Manifestaciones de ansiedad (AE), se vuelve a comprobar cómo las mujeres (con una media de 5.22) reflejan niveles más altos de ansiedad que los varones (cuya media es de 4.04). Las chicas tienen un porcentaje más alto en las opciones que reflejan niveles más altos de ansiedad (27.4% frente al 15.2% mucho y 6.9% frente al 3.9% bastante). Por su parte los varones superan a las mujeres en la opción muy poca (50.1% frente a 29.6%).

Para el factor Miedo (AE), las mujeres (con una media de 1.58) reflejan niveles más altos que los varones (cuya media es de .763). Las chicas tienen un porcentaje más alto en las opciones que reflejan niveles más altos de miedo (4.5% frente al .8% mucho).

Se han encontrado muchas semejanzas entre ambos géneros en los 5 ítems con la media más alta: 3 (cometer errores, las cosas del instituto y preocuparse demasiado...) coinciden en ambas poblaciones, perteneciendo a la categoría Preocupaciones y dificultades (AR). También aparece el factor Estados emocionales positivos(AE), el segundo con más peso, además de ser el que contiene el ítem con la media más alta (Me encuentro descansado) en ambos grupos. Existe, pues, igualdad en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre las Preocupaciones y dificultades y los Estados emocionales positivos. Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.6.4.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por género Secundaria

Ítem	Ansiedad	Media	Ítem	Ansiedad	Media
GÉNERO					
MUJERES			VARONES		
AE4	Me encuentro descansado	1.93	AE4	Me encuentro descansado	1.68
AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.84	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.48
AR1	Me preocupa cometer errores	1.70	AR1	Me preocupa cometer errores	1.47
AE6	Estoy relajado	1.69	AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.40
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.62	AE8	Me encuentro satisfecho	1.33

- **Felicidad**

En Felicidad, si bien es cierto, que los chicos presentan porcentajes mayores en la alternativa “muchacha” (31.1% de los varones y 26.5% de las mujeres) y en bastante (59% de los varones y 61.2% en chicas). Esto se manifiesta en las medias, teniendo las chicas (80.33) puntuaciones superiores a los varones (82.64).

En Satisfacción con la vida, las diferencias vuelven a ser favorables a los varones (con una media de 24.01 menor que la de los varones, que es de 25.04). Esto se puede contemplar a través de los diferentes porcentajes: en los varones (40.8% mucha) se observan porcentajes más altos, en las opciones que se relacionan con una mayor satisfacción, que en el caso de las chicas (35.7%). Se puede decir que las mujeres presentan menor satisfacción con la vida que los hombres.

Con respecto a las Condiciones de vida positivas, existen diferencias entre los chicos (10.83 de media) y las chicas (10.26 de media), sin embargo, en este caso, son menos evidentes. Las chicas muestran niveles algo más bajos (22.6% en varones por 17% en chicas en relación con la mucha felicidad y 4.4% en chicos frente al 5.4% en mujeres en cuanto a muy poca). Se vuelven a reflejar algunas diferencias entre las chicas que tienen un nivel algo inferior en este factor.

Si se consideran los tipos de felicidad, se puede ver como el factor Condiciones de vida negativas, claramente predominante, pues, sin ninguna excepción, todos los ítems pertenecen a este factor, independientemente del género del sujeto. Existe, por tanto un predominio de esta categoría, relacionada con la ausencia de este tipo de condiciones (Vida vacía, soledad, condiciones de vida malísimas, fracaso, pensar que nunca se será feliz, la felicidad es para otros,...). Su puntuación, por tanto, es negativa (altos niveles en el cuestionario se traducen en puntuaciones bajas en cuanto al estado emocional evaluado). Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.6.4.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por género Secundaria

Ítem	Felicidad	Media	Ítem	Felicidad	Media
GÉNERO					
MUJERES			VARONES		
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.81	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.76
F16	Me siento un fracasado	2.76	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.75
F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.74	F16	Me siento un fracasado	2.74
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.71	F11	Me siento inútil	2.73
F11	Me siento inútil	2.71	F28	Me siento solo	2.73

- **Inteligencia Emocional**

En el caso de la Inteligencia Emocional las mujeres muestran porcentajes más altos en la opción mucha IE (17.4%) que los varones (9.2% reflejan mucha IE). Por su parte, los varones superan a las mujeres en la opción bastante (73.1% frente a 70.1%). Así pues, las chicas presentan niveles ligeramente superiores (su media es de 120.66) que los varones (113.88).

En Empatía, las medias son más bajas en los hombres (45.04) ya que son superados por las mujeres (49.14). Estas diferencias se reflejan en sus porcentajes, donde los varones presentan menos porcentajes en mucha (35.2%) que las mujeres (55.1%).

En la categoría de Autocontrol, las chicas manifiestan niveles superiores. Esta realidad se ve de forma clara comprobando los porcentajes. Los varones tienen porcentajes superiores en las alternativas que reflejan niveles más bajos (27.8% de los varones frente al 20.3% de las mujeres reflejan poco autocontrol). Todo lo contrario ocurre en las opciones de más nivel, donde las chicas tienen porcentajes superiores (35.5% en chicas y 27.5% en chicos para la opción de mucho). Esto queda confirmado por las medias (24.60 en varones y 25.76 en mujeres).

Para el factor Conocimiento de sí mismos, se vuelve a comprobar cómo las mujeres (con una media de 7.84) reflejan niveles más altos que los varones (cuya media es de 7.21). Las chicas tienen un porcentaje más alto en las opciones que reflejan niveles más altos de este factor (16.4% frente al 7.6% mucho y 50.6% frente al 49.8% bastante).

Con respecto a las Habilidades Sociales, se puede ver una gran igualdad. A pesar de ello, los varones tienen un nivel ligeramente superior a las chicas, tal y como reflejan las medias de ambos (56.99 es la media de los varones y 54.05 la de las chicas). Así, los varones presentan mayores porcentajes en la alternativa “muchas” (el 12.1% de los chicos evidencian muchas habilidades sociales) que las mujeres (7.6%).

- **Rendimiento**

Considerando la Media del Rendimiento, se puede comprobar una enorme igualdad entre chicos y chicas en cuanto a las calificaciones. Así las chicas alcanzan una media de 6.82, mientras que los chicos llegan hasta 6.43. De esta manera, se puede hablar de resultados algo superiores en las chicas, algo que se confirma al ver los porcentajes. En el caso de los sobresalientes y los notables las chicas tienen mayores porcentajes (11.9% y 42.9% respectivamente) que los varones (10.4% y 31.4% respectivamente).

7.5.6.5.Cultura/Religión

- **Ansiedad**

En Ansiedad (Total), los resultados reflejan que el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta niveles más bajos de ansiedad (la media de los cristianos es 39.79 mientras que los musulmanes alcanzan 36.74). Esto se ve reforzado a través de los porcentajes, en los que los musulmanes superan en las alternativas que reflejan un nivel más bajo de ansiedad (42.5% de los musulmanes reflejan muy poca ansiedad y un 36.2% de los cristianos alcanza la misma puntuación), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más altos de ansiedad, donde los últimos superan en porcentaje a los primeros (1.3% de los musulmanes por el 2.3 de los cristianos). Esto muestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más bajos en ansiedad.

Para los Estados emocionales positivos (AE) el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta porcentajes más bajos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de ansiedad (5.8% de los musulmanes reflejan mucha ansiedad y un 6.8% de los cristianos la misma puntuación), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de ansiedad ante este tipo de estímulos, donde los primeros superan en porcentaje a los últimos (25.8% en cristianos por 32.1% en musulmanes reflejan muy poca ansiedad). Esta perspectiva inicial se ve confirmada por las medias de ambos grupos, donde los musulmanes (9.44) alcanzan puntuaciones más bajas que los cristianos (10.25).

Con respecto a las Preocupaciones y dificultades (AR), los cristianos presentan una media de 13.71 y los musulmanes 12.56. El alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana tiene menos en la alternativa que refleja un nivel más alto de ansiedad en este factor (10.4% de los musulmanes reflejan mucha ansiedad por el 7.2% que alcanzan los cristianos), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de ansiedad, donde los musulmanes superan en porcentaje a los primeros (12.6% en cristianos por 16.7% en musulmanes reflejan muy poca ansiedad).

En lo referente a los 5 ítems más comunes vuelven a encontrarse principalmente igualdades. 3 pertenecen al factor Preocupaciones y dificultades (AR) en ambos grupos culturales (en los cristianos incluso supone 4 de los 5 ítems con la media más elevada). El segundo factor que está más presente, dentro de los que generan más ansiedad es el

relacionado con los Estados emocionales positivos(AE). En este sentido, el ítem que alcanza la media más elevada, en ambos grupos culturales, pertenece a esta categoría (Me encuentro descansado). Se trata de un ítem de puntuación inversa, dado que los que señalan muy bajos niveles, en este sentido, obtienen una puntuación alta en ansiedad. Por tanto, se puede decir que existe igualdad en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre los Preocupaciones y dificultades y los Estados emocionales positivos. Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.6.5.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por cultura Secundaria

Ítem	ANSIEDAD	Media	Ítem	ANSIEDAD	Media
CULTURA/RELIGIÓN					
MUSULMANES			CRISTIANOS		
AE4	Me encuentro descansado	1.79	AE4	Me encuentro descansado	1.85
AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.60	AR1	Me preocupa cometer errores	1.80
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.56	AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.75
AR1	Me preocupa cometer errores	1.52	AR6	Me preocupo demasiado	1.57
AE6	Estoy relajado	1.48	AR13	Me preocupo por lo que pueda ocurrir	1.54

- **Felicidad**

En Felicidad (sus Totales), vuelven a aparecer diferencias entre ambas culturas: el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiestan porcentajes más altos en cuanto a la alternativa “muchísima felicidad” (31.9% de los musulmanes y un 20.8% de los cristianos). De esta manera, a pesar de que aparecen puntuaciones altas en ambos casos, los cristianos (78.34) presentan una media menor a los musulmanes (82.56), lo que indica un nivel de felicidad menor.

En cuanto al factor Satisfacción con la vida, aparecen niveles superiores en la muestra de alumnos de religión islámica (25.04) con respecto al alumnado cristiano (23.07). Los porcentajes del alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana son más altos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de satisfacción con la vida (41.8% de los musulmanes reflejan mucha por el 28.5% que alcanzan los cristianos). Por su parte, registran porcentajes menores en la alternativa poca felicidad (5.4% en cristianos por 3.2% en musulmanes).

En Condiciones de vida positivas los musulmanes tienen medias más altas (28.15) que los cristianos (27.04). Por ello se advierten porcentajes más altos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de felicidad (82.3% de los musulmanes reflejan mucha), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (79.6%). Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de felicidad provocada por estas condiciones, donde los últimos superan en porcentaje a los primeros (.9% en cristianos por .7% en musulmanes reflejan muy poca felicidad).

Con respecto los Cambios en la vida, el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta porcentajes más altos en cuanto a la alternativa “mucha felicidad” (17.3% de los musulmanes y un 13.6% de los cristianos). De esta manera, a pesar de que aparecen puntuaciones altas en ambos casos, los cristianos (8.44) presentan una media menor a los musulmanes (9.09), lo que indica que cambiarían más cosas en su vida.

Si se consideran los tipos de felicidad, se puede ver como el factor Condiciones de vida negativas, es claramente predominante, pues, sin ninguna excepción, todos los ítems pertenecen a este factor, independientemente de la cultura de procedencia del individuo. Existe, por tanto un predominio de esta categoría, relacionada con la ausencia de este tipo de condiciones (Vida vacía, soledad, condiciones de vida malísimas, fracaso, pensar que nunca se será feliz, la felicidad es para otros,...). Su puntuación, por tanto, es negativa (altos niveles en el cuestionario se traducen en puntuaciones bajas en cuanto al estado emocional evaluado). Todo esto queda resumido en el cuadro 7.5.6.5.2.

Cuadro 7.5.6.5.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por cultura Secundaria

Ítem	FELICIDAD	Media	Ítem	FELICIDAD	Media
CULTURA/RELIGIÓN					
MUSULMANES			CRISTIANOS		
F16	Me siento un fracasado	2.77	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.83
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.76	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.71
F11	Me siento inútil	2.75	F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.71
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.74	F16	Me siento un fracasado	2.68
F28	Me siento solo	2.72	F11	Me siento inútil	2.62

- **Inteligencia Emocional**

En Inteligencia Emocional, los resultados reflejan que el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiestan niveles más bajos en la IE (la media de los cristianos es 123.85 mientras que los musulmanes alcanzan 115.07). Esto se ve reforzado a través de los porcentajes, en los que los musulmanes superan en las alternativas que reflejan un nivel más bajo de IE (17.4% de los musulmanes reflejan poca), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (9.1% muy poca). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más altos de IE, donde los cristianos superan en porcentaje a los musulmanes (18.7% de los cristianos por 11.8% reflejan mucha IE). Esto muestra que la cultura musulmana registra niveles más bajos.

Con respecto al factor Empatía, los cristianos reflejan puntuaciones más altas (49.54) que los musulmanes (46.35) 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 (57.4% mucha empatía) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (41.5%). Por otro lado, presentan menores porcentajes en la opción que refleja menos empatía (.5% en la cultura cristiana frente al .8% en la musulmana reflejan muy poca). Los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles algo superiores a los musulmanes.

Para la categoría de Autoconcepto, se vuelven a evidenciar algunas diferencias entre ambas culturas, donde los cristianos (20.68) tienen niveles superiores a los musulmanes (19.97), algo que se refleja, también, en los porcentajes. Los sujetos de cultura/religión cristiana tienen mayores porcentajes en cuanto a las opciones que reflejan bastante autoconcepto (78.5%) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (69.4%) y menores en las opciones que reflejan menos autoconcepto (0% en cristiana frente al .8% en la musulmana reflejan muy poco, mientras que presentan 11.5% y 19% respectivamente en poco).

Para el Autocontrol, también existen diferencias y vuelven a ser los cristianos (con una media de 26.84) los que muestran resultados superiores. De esta manera, los musulmanes (24.59) tienen mayores porcentajes en las opciones muy poco (3.3%) y poco (26.5%) que la muestra de alumnos cristianos (2.4% y 16.3% respectivamente). Por el contrario, presentan niveles inferiores en las opciones de mayor nivel (28.4% mucho autocontrol para los musulmanes, frente a 40.2% entre los cristianos).

En el caso de la Motivación, el alumnado de cultura cristiana-occidental tiene mayores porcentajes en cuanto a las opciones que reflejan los niveles más altos (18.7%

mucho y 49.3% bastante motivación) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura islámica (8.5% mucho y 43.3% bastante motivación). Por otro lado, también presentan mayores porcentajes en la opción que refleja menos motivación (6% en musulmanes frente al 2.9% en la cristiana). Esta realidad se manifiesta en las medias, donde los cristianos (18.87) alcanzan puntuaciones más altas (musulmanes 16.73).

En Conocimiento de sí mismos, las diferencias existentes entre ambas culturas vuelven a indicar que los musulmanes (7.43) tienen niveles menores que los cristianos (7.89) también en esta categoría. Así, tienen porcentajes menores en la alternativa que refleja el nivel más alto en este factor (11.4%) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura cristiana (15.8%) y son mayores en la opción muy poco y poco (4.4% y 35.2% respectivamente los musulmanes frente al 1.4% y 30.1% respectivamente en cristianos). Los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores.

En el caso de las Habilidades Sociales Totales, sólo se puede destacar una enorme igualdad, ya que cristianos y musulmanes tienen una media cercana. Así los cristianos alcanzan un 56.11 de media, mientras que en los musulmanes es de 54.79. De esta forma, los porcentajes son algo superiores en los cristianos, ya que si bien los sujetos pertenecientes a la cultura cristiana presentan mayores porcentajes en la alternativa que muestra el nivel más alto en HHSS (11.2% frente al 8.7% de los pertenecientes a la religión musulmana) registran menores porcentajes en las que reflejan niveles bastante altos (58.5% por los 61.9% en los musulmanes). De esta manera se refleja bastante igualdad entre ambos grupos.

En el caso de la subcategoría Peticiones, los cristianos presentan un nivel superior (8.90) a los musulmanes (8.16). De esta forma, los porcentajes son superiores en los cristianos para la opción más alta (20.2% frente a los 16.5% que representan a la cultura musulmana). Por su parte, son los sujetos pertenecientes a la cultura musulmana los que presentan mayores porcentajes en la alternativa que muestra el nivel más bajo (4.8% frente al 9.1% de los pertenecientes a la religión musulmana).

- **Rendimiento**

Si se tiene en cuenta la Media de Rendimiento, 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 7.15, mientras que la de los musulmanes es de 6.45. Así, los porcentajes muestran un predominio entre los cristianos en lo que a sobresalientes (16.3% frente al 9.3%) y notables (48.5% en

cristianos y 33.5% en musulmanes) se refiere. Por su lado, la población cristiana tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (3% frente a 7.9%). 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: las calificaciones son más altas entre la población de cultura cristiana, ya que aventajan al grupo de musulmanes en los porcentajes de sobresalientes (22.3% frente al 9.7%) y de notables (36.1% en cristianos y 33.3% en musulmanes) y tienen porcentajes menores en cuanto a suspensos (7.4% frente al 14.5%). Esto se traduce en una diferencia evidente entre las medias (6.92 en los cristianos y 6.17 en musulmanes).

Con respecto a la materia de Matemáticas, las calificaciones son más altas entre la población de cultura cristiana, ya que aventajan a la población musulmana en cuanto a la media de esta materia (6.48 frente a 5.93). Esto se ve claramente comprobando los porcentajes, que resultan superiores para los pertenecientes a la cultura cristiana-occidental en sobresalientes (16.8% frente al 10.1%) y de notables (30.7% en cristianos y 30.6% en musulmanes), mientras que son menores en cuanto a suspensos (9.2% frente al 23.4% en el caso de los musulmanes).

En lo referente a la asignatura de ciencias Sociales, otra vez, los musulmanes presentan resultados más bajos, tal y como demuestran las medias, (la del grupo mencionado es de 6.7, mientras que la de los cristianos es de 7.33). Por su parte, los musulmanes presentan menores porcentajes de sobresalientes (18.6% frente al 27.2%) y notables (39.6% en cristianos y 37% en musulmanes). En suspensos pasa lo contrario (13.2% frente al 3%).

En el caso de la materia Inglés, los musulmanes reflejan porcentajes menores en sobresalientes (16.9%) y notables (26.6%) y superiores en suspensos (19%) que los sujetos pertenecientes al grupo de cultura cristiana (24.8% sacan sobresaliente, 35.1% notable y 8.9% suspenden). Las medias evidencian la diferencia entre cristianos (6.96) y musulmanes (6.20).

Las ciencias Naturales 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 (7.09 los cristianos y 6.32 los musulmanes) y los porcentajes, superiores para los musulmanes en suspensos (15.3% frente al 5.4%) e inferiores en sobresalientes (12.6% frente al 27.2%) y en la calificación “notable” (32.7% en cristianos y 32.6% en musulmanes).

En la materia de Religión/Ciudadanía, como en la mayoría de materias, las calificaciones son más altas entre la población de cultura cristiana (8.09), ya que aventajan al grupo de musulmanes (7.41) en los porcentajes de sobresalientes (49.5% frente al 32.9%) y tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (1% frente al 5.4%).

7.5.6.6. Estatus

- **Ansiedad**

Referente a la variable Ansiedad, se observa una distribución organizada, ya que, por media, los niveles van subiendo a medida que se descienden en el estatus. Los niveles más altos aparecen en el estatus bajo (con una media de 48.20), seguido por el medio-bajo (39.57). Así, el estatus bajo presenta los porcentajes menores en muy poca ansiedad (20%) y los mayores en mucha (8%). El nivel medio-bajo tiene porcentajes mayores en bastante (13.9%) que el anterior, y más en muy poco (35.3%). Después aparecería el estatus medio, alcanzando una media de 37.07. Sólo es estatus alto (32.37) presenta niveles inferiores de ansiedad, con el porcentaje más alto en muy poca (53.6%).

En Estados emocionales positivos (AE), se vuelve a describir una distribución en la que descienden los niveles de ansiedad a medida que se asciende en el estatus. El estatus bajo es el que presenta la media más alta (11.52) y donde se registran los porcentajes más altos en mucha ansiedad (12%). Le sigue el estatus medio-bajo (10.21), con porcentajes más bajos en bastante (28.3%) que el anterior (36%). Con los segundos porcentajes en muy poca (30.8%) y los más altos en poca (42.7%) vendría el estatus medio (9.56), seguido por el estatus alto (8.44).

En Estados emocionales negativos (AE), se vuelven a ver los registros más altos en el nivel bajo (con una media de 7), que alcanza las puntuaciones más altas de ansiedad, así como los porcentajes más altos en la opción “mucha” (8%) y en bastante (16%). Después (5.32), aparece el estatus medio-bajo, con los segundos porcentajes más altos en bastante (8.1%), seguido a poca distancia del grupo de personas que se identifican dentro del estatus medio (4.77), donde aparecen los segundos mayores porcentajes en muy poca ansiedad (71.7%). El que evidencia menos ansiedad es el estatus alto, con una media alejada de 3.69.

Con respecto a los Rasgos emocionales negativos (AR) el nivel de ansiedad es menor a medida que se asciende en el estatus. En esta ocasión, es el estatus bajo el que presenta las puntuaciones mayores (7.24), así como los mayores porcentajes en mucha

ansiedad (20%) y los más bajos en muy poca (44%). El siguiente, por nivel de ansiedad, sería el medio-bajo (4.53), con el mayor número de personas que alcanzan poca (30.6%). Después aparece el medio (4.09) y el último lugar lo ocupa el alto, con los segundos porcentajes más altos en muy poca (67.9%). Esto nos muestra que a menor estatus, mayores son las puntuaciones de ansiedad.

Con respecto al Miedo (AE), a medida que se sube en el estatus, menores son los niveles de miedo. De esta manera, el primer puesto, por nivel de miedo, lo ocupa el nivel bajo (2.20 de media), con los porcentajes más altos en mucho miedo (8%). El siguiente puesto es para el medio-bajo (con una media de 1.32) con los segundos mayores porcentajes en bastante miedo (4.6%). Después el medio (1.14) y finalmente el bajo (.94) con los porcentajes más altos en poco miedo (16.1%).

Como en los casos anteriores, existen dos categorías predominantes: Preocupaciones y dificultades (AR) y Estados emocionales positivos(AE). A pesar de ello, el protagonismo de ambos varía en función de estatus. Así para el bajo y el medio-bajo el más frecuente es el segundo (Estados emocionales positivos), dado que 3 de las 5 medias más altas se encuentran en ítems que pertenecen a esta categoría. Los dos ítems restantes pertenecen a la categoría Preocupaciones y dificultades. Para el estatus medio, sin embargo, la importancia de ambos factores es la contraria a la comentada para los grupos anteriores: 3 de los 5 ítems pertenecen a la categoría Preocupaciones y dificultades, mientras que los otros 2 pertenecen a los estados emocionales positivos. Para finalizar, el estatus alto existe una distribución pareja en cuanto a la importancia de ambos factores, perteneciendo el último ítem a una categoría diferente: Estados emocionales negativos (AE). El estatus se trata, por tanto, de la variable en la que hay más diferencias en cuanto a los tipos de ansiedad. Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.6.6.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por estatus Secundaria

Ítem	Ansiedad	Media	Ítem	Ansiedad	Media
ESTATUS					
BAJO			MEDIO-BAJO		
AE1	Me siento calmado	1.96	AE4	Me encuentro descansado	1.78
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.84	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.61
AE6	Estoy relajado	1.80	AR1	Me preocupa cometer errores	1.56
AR9	Me preocupan las cosas del	1.76	AE6	Estoy relajado	1.52

	instituto				
AE4	Me encuentro descansado	1.72	AE8	Me encuentro satisfecho	1.51
MEDIO			ALTO		
AE4	Me encuentro descansado	1.84	AE4	Me encuentro descansado	1.82
AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.69	AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.57
AR1	Me preocupa cometer errores	1.66	AR9	Me preocupan las cosas del instituto	1.46
AR18	Tomo las cosas demasiado en serio	1.51	AE1	Me siento calmado	1.41
AE6	Estoy relajado	1.48	AE16	Me siento animoso	1.36

- **Felicidad**

En Felicidad (Total), también se observa una distribución organizada, pero en sentido inverso a la anteriormente comentada. De esta forma, por media, los niveles más altos aparecen en los niveles altos (alto con una media de 85.55 y medio con 82.67), con puntuaciones cercanas. Así, el estatus medio presenta los porcentajes menores en muy poca felicidad (0%) y los segundos mayores en mucha (31.5%). El nivel medio-bajo (77.78) tiene porcentajes menores en mucha (17.3%) que el anterior. Después aparecería el estatus bajo, con los porcentajes más altos en poca (36%), alcanzando una media de 69.52.

Para la Satisfacción con la vida, el estatus alto es el que presenta la media más alta (26.16) y donde se registran los porcentajes más altos en mucha felicidad (55.4%). Le sigue el estatus medio (24.93), con los segundos porcentajes más altos en mucha (40.8%). Con los porcentajes más altos en bastante felicidad (49.1%) vendría el estatus medio-bajo (23.932), seguido, por el estatus bajo (20.24). Se puede contemplar, a través de los porcentajes, ya que este grupo presenta los porcentajes más altos en los niveles más bajos de felicidad (8%).

En Condiciones de vida negativas, se vuelven a ver niveles superiores en el estatus alto (con una media de 29.17), así como los porcentajes más altos en la opción “mucha” (89.3%) y los más bajos en muy poca (0%). Después, con puntuaciones cercanas (28.21), aparece el estatus medio, con los segundos porcentajes más altos en mucha (83.8%) y los segundos más bajos en poco (3.5%), seguido del grupo de personas que se identifican dentro del estatus medio-bajo (26.91), donde aparecen los máximos

porcentajes en muy poca felicidad (1.7%). El que evidencia menor nivel de felicidad es el estatus bajo, con una media de 23.16.

Con respecto a las Condiciones de vida positivas, la distribución sigue manteniendo una progresión organizada, siendo el nivel de felicidad mayor a medida que se asciende en el estatus. En esta ocasión, es el estatus alto el que presenta las puntuaciones mayores (11.37), así como los mayores porcentajes en mucha felicidad (28.6%) y los más bajos en poca (16.1%). El siguiente, por nivel de felicidad, sería el medio (10.83), con el mayor número de personas que alcanzan bastante (44.8%). Después aparece el medio-bajo (9.65) y el último lugar lo ocupa el bajo, con los porcentajes más altos en muy poca (12%). Esto nos muestra que a menor estatus menores son las puntuaciones en felicidad.

El factor Condiciones de vida negativas, claramente predominante, pues, sin ninguna excepción, todos los ítems pertenecen a este factor, independientemente del estatus que tenga el sujeto. Existe, por tanto un predominio de esta categoría, relacionada con la ausencia de este tipo de condiciones (Vida vacía, soledad, condiciones de vida malísimas, fracaso, pensar que nunca se será feliz, la felicidad es para otros,...). Su puntuación, por tanto, es negativa (altos niveles en el cuestionario se traducen en puntuaciones bajas en cuanto al estado emocional evaluado). Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.6.6.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por estatus Secundaria

Ítem	Felicidad	Media	Ítem	Felicidad	Media
ESTATUS					
BAJO			MEDIO-BAJO		
F16	Me siento un fracasado	2.52	F11	Me siento inútil	2.71
F11	Me siento inútil	2.44	F16	Me siento un fracasado	2.71
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.44	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.67
F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.36	F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.66
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.32	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.65
MEDIO			ALTO		
F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.82	F32	Las condiciones de mi vida son malísimas	2.88
F6	Pienso que nunca seré feliz	2.77	F2	Siento que mi vida está vacía	2.88
F16	Me siento un fracasado	2.77	F6	Pienso que nunca seré feliz	2.84

F19	La felicidad es para otros, no para mí	2.75	F16	Me siento un fracasado	2.80
F11	Me siento inútil	2.72	F28	Me siento solo	2.80

- **Inteligencia Emocional**

Para Inteligencia Emocional se observa un aumento de IE en los niveles intermedios. De esta manera, el estatus medio ocupa la primera posición (con una media de 120.84) con los porcentajes más altos en la opción mucha IE (16.4%). Le sigue el estatus medio-bajo, con los porcentajes más altos en bastante (73%) y una media de 113.64. A continuación vendría el alto (su media es de 109.16) con los segundos porcentajes más bajos en bastante (70%) y, el bajo (100.42), que ocupa el último puesto. En esta línea, se pueden ver diferencias entre los niveles intermedios (medio y medio-bajo) y los niveles de ambos extremos (bajo y alto).

En Empatía, la diferencia entre los dos grupos que tienen las mejores puntuaciones (el nivel medio alcanza una media de 48.72, mientras que en el medio-bajo es de 46.13) es baja, por lo que se podría decir que existe igualdad. Así el estatus medio ocupa el primer lugar con los porcentajes más altos en mucha empatía (52.8%), siendo el medio-bajo el que ocupa el segundo mayor en esta opción (38.7%). Ambos tienen puntuaciones superiores al siguiente grupo, el alumnado de estatus alto (41.89 de media). El nivel peor en esta categoría lo ocupa el estatus bajo (39.19), con los porcentajes mayores en muy poca (9.1%).

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 bastante se dan en los sujetos de estatus medio (75.1%). Esto hace que su media sea la más elevada (20.53) por lo que ocupa el primer puesto. El segundo, por su parte, lo ocupa el estatus alto, con los porcentajes más altos en mucho autoconcepto (14%) y una media de 19.80, muy cercana a la del medio. Las diferencias son mínimas con el siguiente, el estatus medio-bajo (19.71), mientras que el bajo (16.96) está a mayor distancia, con los porcentajes más altos en muy poco (4.5%).

Con respecto al Autocontrol, el estatus que ocupa el primer lugar es el medio (26.16 de media) con los porcentajes más altos en mucho autocontrol (35.6%) y segundos en bastante (42.1%). El siguiente, por nivel de autocontrol, vuelve a ser el medio-bajo (cuya media es 23.82) con los segundos porcentajes en mucho (28%). Después aparecería el alumnado perteneciente al estatus alto (cuya media es de 22.98). Con las

puntuaciones más bajas (22.23) y con porcentajes superiores en la opción “poco” (54.5%) aparece el estatus bajo.

En el caso del Conocimiento de sí mismos, el primer puesto, por puntuación en este factor es para el nivel medio (con una media de 7.80) con los porcentajes más elevados en las opciones que reflejan un mayor dominio de estas habilidades emocionales (14.1% mucho), seguido del alto (7.19) con los segundos más altos en bastante (46%) y mucho (12%). Después aparecería el grupo de alumnos con un estatus medio-bajo (con una media de 7.16). Finalmente, con porcentajes superiores en la opción “poco” (54.5%) y segundos en “muy poco” (4.5%) aparece el estatus bajo (cuya media es de 6.52).

En HHSS, los resultados evidencian pocas diferencias. El grupo que tiene las mejores puntuaciones es el nivel medio (alcanza una media de 55.88), ocupando el primer lugar con los porcentajes más altos en bastantes HHSS (63.6%), mientras que en el alto (54.76) se dan los segundos mayores niveles en esta opción (61.9%). Este tiene puntuaciones ligeramente superiores al siguiente grupo, el alumnado de estatus medio-bajo (54.66 de media). El nivel peor en esta categoría lo ocupa el estatus bajo (50.21), con los porcentajes mayores en pocas HHSS (47.4%).

Los resultados en la subcategoría manifestación de Opiniones muestran las puntuaciones más elevadas en el nivel alto. En este sentido, los porcentajes más altos en mucha se dan en los sujetos de estatus alto (21.4%). Esto hace que su media sea la más elevada (13.88) por lo que ocupa el primer puesto. El segundo, por su parte, lo ocupa el estatus medio, con los porcentajes más altos en bastante (44%) y una media de 13.11, cercana a la del alto. Las diferencias son mínimas con el siguiente, el estatus medio-bajo (12.96), mientras que el bajo (10.21) está a mayor distancia, con los porcentajes más altos en muy poca (31.6%).

- **Rendimiento**

Si tenemos en cuenta la Media del Rendimiento, en el estatus alto es en el que aparecen niveles superiores con el segundo mayor porcentaje de sobresalientes (11.5%) y notables (51.9%), seguido del medio con menor porcentaje de notables (41.7%) pero más sobresalientes (12.5%). Estos presentan una media de 7.08 y 6.8 respectivamente. Las calificaciones descienden bastante para los otros dos grupos. El medio-bajo (6.11) y el bajo (5.33) presentan los porcentajes más altos de suspensos (14.1% y 27.3% respectivamente).

Considerando el Rendimiento en Lengua Castellana se vuelve a contemplar como el rendimiento aumenta si se sube en el estatus. De esta manera, en el estatus alto (con una media de 6.84) es en el que encontramos porcentajes más alto de notables (50%) y el segundo en sobresalientes (11.5%). El siguiente es el estatus medio (6.57) con menor porcentaje de notables (36.4%) pero más sobresalientes (15.1%) que el alto. El rendimiento disminuye, de manera evidente, como indican las medias (la del medio-bajo es 5.81 y la del bajo 5.5). Estos presentan los niveles más altos de suspensos (20.5% el medio-bajo y 36.4% el bajo).

En el caso de las Matemáticas el estatus alto es el que registra resultados superiores dentro de esta materia (6.46 de media, 30.8% de notables y 19.2% de sobresalientes). El siguiente en porcentaje de sobresalientes es el estatus medio (13.1%), donde se registra una media de 6.28. Le sigue el estatus medio-bajo (con una media de 5.52) con menores porcentajes en notables y sobresalientes (23.7% y 6.4% respectivamente). El estatus bajo registra los resultados menos exitosos (4.95), con el porcentaje mayor de suspensos (40.9%).

En el caso de la asignatura de ciencias Sociales, el estatus alto vuelve a ser el primero, en el que aparecen los mayores porcentajes de sobresalientes (26.9%), seguido del medio con el segundo mayor porcentaje de notables (40.1%) pero menos en sobresaliente (22.5%). Estos presentan una media de 7.44 y 7.09 respectivamente. Posteriormente, aparece el medio-bajo (6.25 de media), con los segundos porcentajes más altos en suspensos (17.9%). Las calificaciones más bajas se encuentran en el estatus bajo (5.77) cuyos alumnos presentan los porcentajes más altos de suspensos (27.3%).

En relación con la materia de lengua extranjera (Inglés), se observa que las calificaciones aumentan progresivamente a medida que ascendemos en el estatus. En el estatus alto es en el que aparecen resultados superiores (6.75) con mayor porcentaje de sobresalientes (26.9%), seguido del medio (con una media de 6.57) con el mayor porcentaje de notables (30.1%) pero menos en sobresaliente (20.7%). Las calificaciones descienden para los otros dos grupos. El medio-bajo (6.02) y el bajo (4.86, por debajo del aprobado) presentan los porcentajes más altos de suspensos (21.2% y 45.5% respectivamente).

Para la materia de ciencias Naturales el nivel alto (con una media de 7.03) como registra los resultados más altos de esta materia (42.3% notables y 19.2% sobresalientes) y el menor número de suspensos (7.7%). El siguiente, en porcentaje de sobresalientes (18.6%) es el estatus medio (cuya media es de 6.72), con los segundos porcentajes más altos en notables (34.6%), seguido del medio-bajo (5.98), que presenta

menores porcentajes en notables y sobresalientes (24.4% y 12.2% respectivamente). En el estatus bajo (5.38) se registran los porcentajes más altos en suspensos (27.3%).

Se finaliza este apartado con la materia de Religión/Ciudadanía, donde se registran unos resultados superiores a medida que ascendemos en el estatus. En el estatus alto (8.98) es en el que encontramos niveles superiores con el mayor porcentaje de sobresalientes (44.2%), seguido del medio (con una media de 7.81) con mayor porcentaje de notables (35.4%) pero menos en sobresaliente (40.9%). El medio-bajo (7.06) y el bajo (5.85) presentan los porcentajes más altos de suspensos (9.6% y 22.7% respectivamente).

7.5.7. Predicciones Secundaria

Ansiedad Total

La variable Ansiedad Total se relaciona con la Felicidad Total (junto a dos de los factores que conforman esta variable, siendo Condiciones de vida negativas y necesidad de Cambios en la vida), el Curso, el Género, las HHSS Total y el factor de la IE Autoconcepto. El resto de variables quedan excluidas. El coeficiente de correlación múltiple ($R=.741$) señala una intensa relación entre la Ansiedad y las variables predictoras, explicando, el conjunto de todas ellas, el 54.9% de la varianza explicada por el modelo ($R^2=.549$). De todas ellas, la que tiene una mayor importancia es el factor Condiciones negativas en la vida, actuando de forma inversamente proporcional (como la Felicidad Total y el otro factor de la misma). Su coeficiente de regresión estandarizado demuestra esta influencia, explicando el 35.3% de la varianza en el modelo ($\beta=.353$). Las HHSS también actúan en sentido negativo, mientras que el resto (Curso, Género y Autoconcepto) lo hace en sentido positivo. De esta manera, la Ansiedad es superior a medida que se asciende en el Curso académico, a mayor Autoconcepto y en el género femenino. La función de regresión y los coeficientes relevantes aparecen a continuación:

$$\text{Ansiedad Total} = 90.976 + .260 (\text{Felicidad Total}) - 1.293 (\text{Condiciones Negativas}) + 2.150 (\text{Curso}) + 5.410 (\text{Género}) - .974 (\text{Cambios vida}) - .178 (\text{HHSS Total}) + .332 (\text{Autoconcepto})$$

Tabla 7.5.7.1. Coeficientes de la regresión para la Ansiedad Total Secundaria

$R=.741$	$R^2=.549$	$F=104.587$	$p=.000$
----------	------------	-------------	----------

Variables	B	β	t	P
Constante General	90.976		19.153	.000
Felicidad Total	-.260	-.215	-4.323	.000
Condiciones Negativas	-1.293	-.353	-7.516	.000
Curso	2.150	.199	6.913	.000
Género	5.410	.139	4.984	.000
Cambios en mi vida	-.974	-.139	-4.222	.000
HHSS Total	-.178	-.117	-4.116	.000
Autoconcepto	.332	.066	2.330	.020

Estados emocionales positivos

El factor Estados emocionales positivos (AE) se encuentra relacionado con la Felicidad Total, el Curso, la Satisfacción con la vida (factor perteneciente a la Felicidad), los subfactores, Asertividad de las HHSS e Instituto y No cambios en la vida, pertenecientes a la Felicidad. El resto de las variables quedan eliminadas. El conjunto de todas ellas explican el 43.4% del total de la varianza explicada ($R^2=.434$). La variable que tiene un mayor poder determinante por su mayor coeficiente de regresión estandarizado es la Satisfacción con la vida, que ejerce mayor influencia sobre el coeficiente de correlación múltiple, siendo de 29% ($\beta=.290$). Por otra parte, tanto esta variable como la Felicidad Total adoptan un valor negativo. Lo mismo ocurre con la Asertividad, factor de las Habilidades Sociales. El Género, el Curso y la variable No cambios en vida, adquieren un valor positivo siendo directamente proporcionales a las puntuaciones en el factor Estados emocionales positivos.

Estados emocionales positivos= 20.234 – .085 (Felicidad Total) + .505 (Curso) – .203 (Satisfacción con la vida) – .093 (Asertividad) + .801 (Género) – .267 (Instituto) + .130 (No cambios en vida)

Tabla 7.5.7.2. Coeficientes de la regresión para los Estados emocionales positivos Secundaria

	R=.658	R²=.434	F= 65.718	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	20.234		16.913	.000
Felicidad Total	-.085	-.268	-3.197	.001
Curso	.505	.178	5.473	.000

Satisfacción vida	-.203	-.290	-3.741	.000
Asertividad	-.093	-.074	-2.375	.018
Género	.801	.078	2.526	.012
Instituto	-.267	-.078	-2.142	.033
No cambios en vida	.130	.070	2.132	.033

Preocupaciones y dificultades

El factor Preocupaciones y dificultades (AR), se encuentra relacionado con los Cambios en mi vida, las Condiciones de vida negativas así como la No necesidad de producir cambios en la vida, actuando todas de manera inversamente proporcional. Por otra parte también se encuentran relacionados con el Género, la Disconformidad, el Curso, el Autoconcepto, la manifestación de Opiniones, la Motivación, la Inteligencia Emocional Total y las calificaciones en Sociales y Matemáticas. Todas ellas ofrecen una varianza total explicada del 43% (su coeficiente de determinación $R^2=.430$). De todas ellas la que ejerce una acción más clara es el factor perteneciente a la Felicidad, Condiciones de vida negativas que explica por sí sola el 31.2% de la varianza explicadas ($\beta=.312$). Todas las variables relacionadas con la Felicidad actúan en sentido negativo, siendo inversamente proporcionales a las puntuaciones en este factor. Lo mismo ocurre con las HHSS, la perteneciente a la IE (Motivación) y el Rendimiento en Matemáticas. El valor positivo del Género indican puntuaciones más altas en las chicas, ascendiendo en función del curso, el Autoconcepto y la IE Total. Lo mismo ocurre con el rendimiento en Sociales.

Preocupaciones= 24.312 – .639 (Cambios en vida) – .379 (Condiciones negativas) + 1.728 (Género) – .153 (Disconformidad) + .124 (Autoconcepto) + .341 (Curso) – .126 (Opiniones) – .170 (Motivación) + .041 (IT Total) – .195 (No cambios vida) + .396 (Sociales) – .265 (Matemáticas)

Tabla 7.5.7.3. Coeficientes de la regresión para Preocupaciones y dificultades Secundaria

	<i>R</i>=.656	<i>R</i>²=.430	<i>F</i> = 37.508	<i>p</i>=.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	24.312		13.333	.000
Cambios en mi vida	-.639	-.275	-7.542	.000
Condiciones Negativas	-.379	-.312	-8.608	.000
Género	1.728	.134	4.189	.000

Disconformidad	-153	-.102	-2.854	.004
Autoconcepto	.124	.074	1.880	.061
Curso	.341	.095	2.831	.005
Opiniones	-.126	-.094	-2.610	.009
Motivación	-.170	-.145	-3.742	.000
IE Total	.041	.131	2.584	.010
No cambios en vida	-.195	-.082	-2.610	.009
Sociales e Historia	.396	.117	3.164	.002
Matemáticas y CMC	-.265	-.080	-2.216	.027

Estados emocionales negativos

El factor perteneciente a la AE, Estados emocionales negativos, se encuentra relacionado con las Condiciones de vida negativas perteneciente a la Felicidad, el Curso, las Habilidades Sociales Totales y el Género. El coeficiente de determinación explica el 38% de la variabilidad en este modelo ($R^2=.380$). Condiciones negativas y HHSS, tienen valores negativos, lo que implica una relación inversamente proporcional. Curso y Género adquieren valores positivos, lo que indica que aparecen puntuaciones más elevadas en las mujeres, así como en los sujetos de cursos superiores. El mayor poder determinante de lo ejerce el factor Condiciones de vida negativas, que por sí solo representa el 52.5% de la varianza total explicada ($\beta=.525$).

$$\text{Estados Negativos} = 17.402 - .481 (\text{Condiciones negativas}) + .545 (\text{Curso}) - .039 (\text{Habilidades Sociales Total}) + .792 (\text{Género})$$

Tabla 7.5.7.4. Coeficientes de la regresión para Estados emocionales negativos Secundaria

	$R=.617$	$R^2=.380$	$F= 92.596$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	17.402		14.635	.000
Condiciones Negativas	-.481	-.525	-16.038	.000
Curso	.545	.201	6.165	.000
HHSS Total	-.039	-.103	-3.129	.002
Género	.792	.081	2.500	.013

Rasgos emocionales negativos

El factor Rasgos emocionales negativos (AR), se encuentra influenciado por las Condiciones de vida negativas, la necesidad de producir algún Cambio en la vida, la

Disconformidad, el Género así como la Felicidad Total al que pertenecen las dos primeras variables mencionadas. Las dos primeras, así como la Felicidad Total actúan en sentido negativo, siendo inversamente proporcionales a las puntuaciones en este factor. Por su parte, el mayor poder determinante lo ejercen las Condiciones de vida negativas, con un 45.3% de la variabilidad total explicada en este modelo ($\beta=.453$). El coeficiente de correlación múltiple ($R=.695$) y el de determinación ($R^2=.483$) indican una alta intensidad en las relaciones, así como varianza total explicada (respectivamente). La Disconformidad actúa también en sentido negativo, mientras que el Género es la única variable directamente proporcional siendo superior las puntuaciones entre las mujeres.

Rasgos negativos=17.792 – .322 (Condiciones negativas) – .263 (Cambios vida) – .096 (Disconformidad) + .647 (Género) – .026 (Felicidad Total)

Tabla 7.5.7.5. Coeficientes de la regresión para los Rasgos emocionales negativos Secundaria

	$R=.695$	$R^2=.483$	$F= 112.644$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	17.792		23.239	.000
Condiciones Negativas	-.322	-.453	-9.048	.000
Cambios en mi vida	-.263	-.194	-5.548	.000
Disconformidad	-.096	-.110	-3.700	.000
Género	.647	.086	2.901	.004
Felicidad Total	-.026	-.110	-2.111	.035

Manifestaciones de Ansiedad

El factor Manifestaciones de ansiedad (AE) se encuentra relacionado con las variables Curso, Género y dos factores pertenecientes a la Felicidad Total: Condiciones de vida negativas e Instituto. La que tiene mayor importancia, por su coeficiente de regresión estandarizado superior son las Condiciones de vida negativas, que representan el 28.2% de la varianza total explicada ($\beta=.282$), actuando de manera negativa, lo mismo que ocurre con el otro factor de la Felicidad. Curso y género actúan de manera positiva, siendo la relaciones idéntica a la antes comentadas. Entre todas las variables predictoras representan el 23.6% de la varianza explicada por el modelo ($R^2=.236$). También aparece una alta intensidad en las relaciones entre variables ($R=.485$).

$$\text{Manifestaciones Ansiedad} = 7.637 + .307 (\text{Curso}) + .166 (\text{Género}) - .150 (\text{Condiciones negativas}) - .360 (\text{Instituto})$$

Tabla 7.5.7.6. Coeficientes de la regresión para las Manifestaciones de Ansiedad

	$R=.485$	$R^2=.236$	$F= 46.519$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	7.637		11.035	.000
Curso	.307	.195	5.223	.000
Género	.941	.166	4.635	.000
Condiciones Negativas	-.150	-.282	-7.548	.000
Instituto	-.306	-.161	-4.152	.000

Miedo

El factor Miedo (AE), se encuentra relacionado con las variables Curso, Género, así como dos factores de la Felicidad: Condiciones de vida negativas y Cambios necesarios en la vida. De todos ellos, el factor que tiene un mayor coeficiente de regresión estandarizado es el primero, Condiciones de vida negativas, que representa el 35.8% de la variabilidad ($\beta=.358$). Entre todas las variables predictoras representan el 28.8% de la varianza total explicada por este modelo ($R^2=.288$). Los dos factores relacionados con la Felicidad actúan de forma inversamente proporcional, mientras que las otras dos variables lo hacen de manera positiva.

$$\text{Miedo} = 3.738 - .124 (\text{Condiciones negativas}) + .211 (\text{Curso}) + .576 (\text{Género}) - .082 (\text{Cambios vida})$$

Tabla 7.5.7.7. Coeficientes de la regresión para el Miedo

	$R=.537$	$R^2=.288$	$F= 61.173$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	3.738		8.813	.000
Condiciones Negativas	-.124	-.358	-9.184	.000
Curso	.211	.206	5.879	.000
Género	.576	.157	4.547	.000
Cambios en mi vida	-.082	-.123	-3.140	.002

Felicidad Total

La variable Felicidad Total se encuentra relacionada con tres factores de la Ansiedad: Estados emocionales positivos (AE), Preocupaciones y dificultades (AR) y Rasgos emocionales negativos (AR), actuando estas de forma negativa, lo que indica una relación inversamente proporcional. También se encuentra relacionada con la media del Rendimiento Académico, la Cultura, el Estatus, el Autocontrol, así como el Miedo (AE), único factor de la Ansiedad que alcanza valores positivos. Entre todas las predictoras explican el 54.5% de la varianza total explicada por este modelo ($R^2=.545$). De todas ellas, una mayor fuerza es ejercida por el factor Estados emocionales positivos, que alcanza un coeficiente de regresión estandarizado de 39.5% ($\beta=.395$). Todos factores de la Ansiedad, excepto el Miedo, actúan en sentido negativo, indicándonos una relación inversamente proporcional, mientras que el Estatus así como la variable relacionada con la Inteligencia Emocional, Autocontrol, la Cultura/Religión y la media de Rendimiento Académico actúan de manera positiva. Esto indica que son los musulmanes, los que alcanzan calificaciones más altas, los que pertenecen a un estatus superior y los que alcanzan mayores puntuaciones en Autocontrol los que tienen una puntuación más elevada en esta variable.

$$\text{Felicidad Total} = 74.633 - 1.248 (\text{Estados Positivos}) - 1.551 (\text{Rasgos Negativos}) + 1.321 (\text{Media Rendimiento}) + 4.502 (\text{Cultura/Religión}) + .237 (\text{Autocontrol}) + 1.966 (\text{Estatus}) - .236 (\text{Preocupaciones}) + .675 (\text{Miedo})$$

Tabla 7.5.7.8. Coeficientes de la regresión para la Felicidad Total Secundaria

	$R=.738$	$R^2=.545$	$F= 89.859$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	74.633		19.088	.000
Estados Positivos	-1.248	-.395	-12.060	.000
Rasgos Negativos	-1.551	-.364	-9.488	.000
Media Rendimiento	1.321	.121	3.974	.000
Cultura/Religión	4.502	.127	4.477	.000
Autocontrol	.237	.110	3.632	.000
Estatus	1.966	.074	2.576	.010
Preocupaciones	-.236	-.095	-2.582	.010
Miedo	.675	.077	2.176	.030

Satisfacción con la vida

La Satisfacción con la vida, se encuentra influenciado por factores relacionados con la Ansiedad, como son los Estados emocionales positivos (AE), los Rasgos emocionales negativos (AR) y el Miedo (AE). Los dos primeros actúan de forma inversamente proporcional, al contrario que el Miedo. También ejercen influencia el Autoconcepto y el Conocimiento de sí mismos, pertenecientes ambos a la Inteligencia Emocional. Sin embargo, el primero actúa de manera positiva, mientras que el segundo lo hace de manera negativa. La primera de las variables relacionadas con la Ansiedad, es la que tiene un poder superior, representando el 50.4% de la varianza explicada total en el modelo ($\beta=.504$). Entre todas ellas representan el 44.6% de la varianza explicada ($R^2=.446$), existiendo una alta intensidad en las relaciones descritas ($R=.668$). La función descrita sería la siguiente:

$$\text{Satisfacción vida} = 22.570 - .722 (\text{Estados positivos}) - .521 (\text{Rasgos Negativos}) + .361 (\text{Religión}) + .519 (\text{Miedo}) + 1.594 (\text{Cultura/Religión}) + .162 (\text{Autoconcepto}) - .252 (\text{Conocimiento de sí mismos}) + (\text{Autocontrol}) + .758 (\text{Estatus})$$

Tabla 7.5.7.9. Coeficientes de la regresión para la Satisfacción con la vida Secundaria

	$R=.668$	$R^2=.446$	$F= 53.608$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	22.570		10.746	.000
Estados Positivos	-.722	-.504	-14.045	.000
Rasgos Negativos	-.521	-.269	-7.084	.000
Religión/Ciudadanía	.361	.089	2.673	.008
Miedo	.519	.130	3.400	.001
Cultura/Religión	1.594	.099	3.168	.002
Autoconcepto	.162	.085	2.494	.013
Conocimiento sí mismo	-.252	-.080	-2.393	.017
Autocontrol	.066	.067	2.012	.045
Estatus	.758	.062	1.980	.048

Condiciones de vida negativas

El factor Condiciones de vida negativas se encuentra relacionado con tres factores de la Ansiedad, como son Rasgos emocionales negativos (AR), Estados emocionales negativos (AE) y Estados emocionales positivos (AE). Todas ellas actúan en sentido

inverso. La Inteligencia Emocional Total, la Cultura/Religión y el Estatus tienen también influencias sobre este factor, actuando en sentido positivo y siendo, por tanto, directamente proporcionales. De todas ellas la que tiene un coeficiente de regresión estandarizado superior son los Rasgos emocionales negativos, que representan el 43.7% en este coeficiente ($\beta=.437$). Entre todas las variables predictoras representan el 50.9% de la varianza explicada ($R^2=.509$).

Condiciones negativas= 23.782 – .615 (Rasgos negativos) – .240 (Estados negativos) + .034 (IE Total) + 1.315 (Cultura/Religión) + .937 (Estatus) – .107 (Estados positivos)

Tabla 7.5.7.10. Coeficientes de la regresión para las Condiciones de vida negativas Secundaria

	<i>R</i> =.714	<i>R</i> ² =.509	<i>F</i> = 104.113	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	23.782		16.563	.000
Rasgos Negativos	-.615	-.437	-11.918	.000
Estados Negativos	-.240	-.220	-5.503	.000
IE Total	.034	.134	4.543	.000
Cultura/Religión	1.315	.113	3.822	.000
Estatus	.937	.106	3.661	.000
Estados Positivos	-.107	-.102	-2.882	.004

Cambios en mi vida

Para el factor de la Felicidad, Cambios en mi vida, la influencia viene por parte de dos factores de la Ansiedad como son Rasgos emocionales negativos (AR) y Preocupaciones y dificultades (AR). Ambos actúan en sentido inversamente proporcional, además la primera tiene el mayor poder determinante con un 30.2% de la varianza total explicada ($\beta=.302$). El Género actúa de manera positiva siendo las mujeres las que obtienen puntuaciones superiores en este factor de la Felicidad. Lo mismo ocurre con el factor de las Habilidades Sociales manifestación de Enfado. La última variable influyente es el Curso, el cual actúa también de manera inversamente proporcional, de modo que cuanto inferior es el curso mayores son las puntuaciones en este factor. Entre todas ellas representan el 29.8% de la varianza total explicada por el modelo (su coeficiente de determinación es $R^2=.298$).

Cambios Vida= 10.427 – .223 (Rasgos negativos) – .117 (Preocupaciones) + .506 (Género) – .133 (Curso) + .065 (Enfado)

Tabla 7.5.7.11. Coeficientes de la regresión para los Cambios en la vida Secundaria

	<i>R</i> =.545	<i>R</i> ² =.298	<i>F</i> = 51.075	<i>p</i> =.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	10.427		21.544	.000
Rasgos Negativos	-.223	-.302	-7.016	.000
Preocupaciones	-.117	-.272	-6.130	.000
Género	.506	.091	2.597	.010
Curso	-.133	-.086	-2.393	.017
Enfado	.065	.077	2.187	.029

Condiciones de vida positivas

Para el factor de la Felicidad, Condiciones de vida positivas, el factor Estados emocionales positivos, con un 39.3% de coeficiente de correlación estandarizado ($\beta=.393$), es la que ejerce una relación más clara. Por otra parte, también actuando con sentido negativo, aparecen los Rasgos emocionales negativos (AR) que también pertenecen a la Ansiedad. Lo contrario ocurre con la tercera variable perteneciente a la Ansiedad, dado que los Estados emocionales negativos (AE), con los que se establece una relación directamente proporcional. Valores positivos adoptan el resto de variables influyentes, comenzando por el Autocontrol, el Rendimiento en Matemáticas, la relación de Peticiones, el Estatus y la Cultura/Religión. Esto último indica que mayor a estatus, los que obtienen mayores puntuaciones en la realización de Peticiones y los pertenecientes a la Cultura musulmana son los que obtienen puntuaciones superiores en este factor. Entre todas suman un coeficiente de determinación de 28.8% ($R^2=.288$).

Condiciones positivas= 6.859 – .266 (Estados positivos) + .058 (Autocontrol) + .213 (Matemáticas) – .169 (Rasgos negativos) + .114 (Estados negativos) + .123 (Peticiones) + .581 (Estatus) + .644 (Cultura/Religión)

Tabla 7.5.7.12. Coeficientes de la regresión para las Condiciones de vida positivas Secundaria

	<i>R</i> =.537	<i>R</i> ² =.288	<i>F</i> = 30.333	<i>p</i> =.000
--	----------------	-----------------------------	-------------------	----------------

Variables	B	β	t	P
Constante General	6.859		6.563	.000
Estados Positivos	-.266	-.393	-9.084	.000
Autocontrol	.058	.125	3.435	.001
Matemáticas	.213	.121	3.291	.001
Rasgos Negativos	-.169	-.185	-4.169	.000
Estados Negativos	.114	.161	3.326	.001
Peticiones	.123	.114	3.220	.001
Estatus	.581	.101	2.858	.004
Cultura/Religión	.644	.085	2.392	.017

No cambios en mi vida

El factor de la Felicidad relacionado con la intención de No provocar cambios en su vida, tiene relación sólo con dos variables y ninguna de ellas relacionadas con la Ansiedad. La primera es la media del Rendimiento Académico, la cual ejerce un mayor poder, dado su coeficiente de correlación estandarizado, siendo del 15% ($\beta=.150$). La otra variable, que actúa de manera negativa, es el Centro. Entre ambas variables predictoras suman el 3% de la varianza total explicada por el modelo (su coeficiente de determinación es de $R^2=.030$), siendo el coeficiente de correlación múltiple de $R=.173$.

$$\text{No cambios vida} = 4.221 + .278 (\text{Media Rendimiento}) - .198 (\text{Centro})$$

Tabla 7.5.7.13. Coeficientes de la regresión para No cambios en la vida Secundaria

	R=.173	R²=.030	F= 9.294	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	4.221		7.974	.000
Media Rendimiento	.278	.150	3.716	.000
Centro	-.198	-.110	-2.718	.007

Instituto

En el factor Instituto, se encuentra relacionado directamente con la variable Rendimiento Académico (su media), siendo este el que tiene un mayor poder de influencia, con un coeficiente de regresión estandarizado de $\beta=.250$. La segunda variable que más importancia tiene sobre el coeficiente de correlación múltiple ($R=.462$) es el factor de la AE, Estados emocionales positivos, que representa el 21.9% ($\beta=.219$).

Además de estas dos aparecen también el Curso, las Manifestaciones de Ansiedad, el Centro, el Género, el Rendimiento en Inglés y el Estatus como factores influyentes. La relacionadas con la Ansiedad actúan en sentido inverso, lo mismo que ocurre con el Rendimiento en inglés, el Estatus y el Curso. Para media del Rendimiento Académico, el Centro y el Género los valores son positivos.

Instituto= 4.489 – .064 (Estados positivos) – .145 (Curso) + .251 (Media Rendimiento) – .072 (Manifestaciones Ansiedad) + .072 (Centro) + .254 (Género) – .091 (Inglés) – .196 (Estatus)

Tabla 7.5.7.14. Coeficientes de la regresión para el Instituto

R=.462 R²=.214 F= 20.372 p=.000				
Variables	B	B	t	P
Constante General	4.489		11.482	.000
Estados Positivos	-.064	-.219	-4.989	.000
Curso	-.145	-.175	-4.516	.000
Media Rendimiento	.251	.250	4.263	.000
Manifestaciones	-.072	-.137	-3.118	.002
Centro	.072	.073	1.968	.050
Género	.254	.086	2.299	.022
Inglés	-.091	-.124	-2.195	.029
Estatus	-.196	-.080	-2.115	.035

Inteligencia Emocional Total

La variable Inteligencia Emocional Total se encuentra también bajo la influencia de varios factores. De todos ellos, el que tiene un coeficiente correlación estandarizado superior es la media del Rendimiento Académico que representa el 40.2% ($\beta=.402$), actuando de manera directamente proporcional. De esta forma, se entiende un incremento de las puntuaciones en esta variable entre los sujetos con un Rendimiento Académico más elevado. También actúan de manera positiva el Curso siendo superior las puntuaciones cuanto más alto es el curso en el que se encuentra, el Género siendo las puntuaciones superiores entre las mujeres, así como los factores relacionados con la Felicidad, como son las Condiciones de vida positiva y las Condiciones de vida negativas. Sin embargo en el factor Miedo, relacionado con la AE, actúa de manera inversamente proporcional. El Género actúa de manera positiva siendo la puntuación

superior entre las mujeres, lo mismo que ocurre con el Curso. La Cultura/Religión también actúa de manera negativa siendo más altas las puntuaciones otros los cristianos. Para finalizar también tiene influencia la manifestación de Opiniones, la Disconformidad, como factores de las Habilidad Sociales, así como la propia variable. Ambos factores actúan de forma inversa, mientras que las HHSS lo hacen de manera positiva. Entre todas las variables predictoras alcanzan un coeficiente de determinación del 43.4% ($R^2=.434$).

Inteligencia Emocional Total= 37.523 + 5.658 (Media Rendimiento Total) + 2.575 (Curso) + 5.562 (Género) –5.471 (Cultura/Religión) + .363 (Condiciones positivas) – .1.207 (Opiniones) + .503 (Condiciones negativas) + .663 (HHSS) – .987 (Miedo) – .662 (Disconformidad)

Tabla 7.5.7.15. Coeficientes de la regresión para la Inteligencia Emocional Total Secundaria

	$R=.659$	$R^2=.434$	$F= 41.690$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	37.523		5.625	.000
Media Rendimiento	5.658	.402	12.076	.000
Curso	2.575	.222	6.693	.000
Género	5.562	.134	4.092	.000
Cultura/Religión	-5.471	-.120	-3.674	.000
Condiciones Positivas	.363	.060	1.761	.079
Opiniones	-1.207	-.282	-5.625	.000
Condiciones Negativas	.503	.128	3.341	.001
HHSS Total	.663	.407	6.079	.000
Miedo	-.987	-.087	-2.280	.023
Disconformidad	-.662	-.137	-2.824	.005

Empatía

Para el factor Empatía, las variables que ejercen influencia son la media del Rendimiento Académico, el Curso, el Género, la manifestación de Enfado, el Centro, la realización de Peticiones, las Condiciones de vida negativas (factor perteneciente a la Felicidad), las Preocupaciones y dificultades (factor de la AR), la Cultura/Religión, el Miedo (AE), el Rendimiento en Matemáticas y el factor Condiciones de vida positivas (Felicidad). Todas las variables predictoras alcanzan un coeficiente de determinación

del 32.4% ($R^2=.324$). De todas ellas, la que un mayor poder determinante tiene, por su mayor coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.391$), es la media el Rendimiento Académico, que se relaciona de manera más evidente con el coeficiente de correlación del modelo ($R=.570$), representando el 39.1% de la variabilidad.

$$\text{Empatía} = 8.602 + 2.761 (\text{Media Rendimiento}) + 1.151 (\text{Curso}) + 3.694 (\text{Género}) + .361 (\text{Enfado}) + .784 (\text{Centro}) + .282 (\text{Peticiones}) + .202 (\text{Condiciones negativas}) + .212 (\text{Preocupaciones}) - 2.047 (\text{Cultura/Religión}) - .491 (\text{Miedo}) - .632 (\text{Matemáticas}) + .224 (\text{Condiciones positivas})$$

Tabla 7.5.7.16. Coeficientes de la regresión para la Empatía Secundaria

	$R=.570$	$R^2=.324$	$F= 23.858$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	8.602		2.459	.014
Media Rendimiento	2.761	.391	7.321	.000
Curso	1.151	.198	5.407	.000
Género	3.694	.177	4.940	.000
Enfado	.361	.114	3.222	.001
Centro	.784	.114	3.279	.001
Peticiones	.282	.087	2.499	.013
Condiciones Negativas	.202	.103	2.437	.015
Preocupaciones	.212	.131	3.097	.002
Cultura/Religión	-2.047	-.089	-2.507	.012
Miedo	-.491	-.086	-2.061	.040
Matemáticas	-.632	-.119	-2.246	.025
Condiciones Positivas	.224	.074	1.967	.050

Autoconcepto

Para el Autoconcepto también aparece influencia por parte de la media del Rendimiento Académico, que vuelva actuar como principal variable predictora. Su coeficiente de regresión estandarizado supone el 25.8% del total de la varianza explicada por este modelo. Como en los casos de otros factores de la IE antes comentado, la relación es directamente proporcional, ascendiendo los niveles a medida que aumenta el Rendimiento general. Además de esta, actúan otras variables: el factor Preocupaciones y dificultades (AR), las Condiciones de vida negativas (Felicidad), la manifestación de Opiniones y la Asertividad, perteneciente a las Habilidades Sociales y

el Curso. Todas ellas, con la única excepción del subfactor Opiniones, actúan de forma positiva. Todo ello hace que, entre todas las variables predictoras, den lugar a un modelo en el que el coeficiente de determinación explica el 16.6% de la varianza ($R^2=.166$).

$$\text{Autoconcepto} = 10.025 + .673 (\text{Media Rendimiento}) + .112 (\text{Preocupaciones}) + .131 (\text{Condiciones negativas}) + .200 (\text{Curso}) - .103 (\text{Opiniones}) + .106 (\text{Asertividad})$$

Tabla 7.5.7.17. Coeficientes de la regresión para el Autoconcepto Secundaria

	$R=.407$	$R^2=.166$	$F= 19.975$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	10.025		7.851	.000
Media Rendimiento	.673	.258	6.746	.000
Preocupaciones	.112	.189	4.268	.000
Condiciones Negativas	.131	.180	4.235	.000
Curso	.200	.093	2.419	.016
Opiniones	-.106	-.133	-3.109	.002
Asertividad	.106	.112	2.674	.008

Autocontrol

En el factor Autocontrol la variable que hace una mayor fuerza es la media del Rendimiento Académico, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 25.4% ($\beta=.254$). Posteriormente aparecen las variables que tienen influjo de manera positiva (directamente proporcional), como el Curso (más en los cursos superiores), la Felicidad Total, los factores de las Habilidades Sociales realización de Peticiones y manifestación de Enfado. Lo mismo ocurre con las Preocupaciones y dificultades (factor perteneciente a la AR) y la Edad (más en los mayores). Otro de los factores de la Habilidades Sociales, como es manifestación de opiniones actúa en sentido negativo (inversamente proporcional), lo mismo que ocurre con la Cultura/Religión (lo que indica que los musulmanes tienen puntuaciones inferiores). También actúa de manera negativa el Miedo (AE), lo que indica un menor nivel en este en este factor a medida que se asciende el Miedo. Entre todas las variables predictoras dan cuenta del ($R^2=.175$) 17.5% de la varianza total explicada, tal y como indica su coeficiente de determinación.

$$\text{Autocontrol} = 1.216 + 1.283 (\text{Media Rendimiento}) + .783 (\text{Curso}) + .098 (\text{Felicidad})$$

Total) + .209 (Peticiones) + .412 (Enfado) – .217 (Opiniones) – 1.575 (Cultura/Religión) + .173 (Preocupaciones) – .490 (Miedo) + .218 (Edad)

Tabla 7.5.7.18. Coeficientes de la regresión para el Autocontrol Secundaria

	<i>R</i> =.418	<i>R</i> ² =.175	<i>F</i> = 13.151	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	1.216		.420	.675
Media Rendimiento	1.283	.254	6.911	.000
Curso	.783	.188	4.446	.000
Felicidad Total	.098	.211	5.062	.000
Peticiones	.209	.091	2.555	.011
Enfado	.412	.183	4.831	.000
Opiniones	-.217	-.141	-3.711	.000
Cultura/Religión	-1.575	-.096	-2.672	.008
Preocupaciones	.173	.150	3.432	.001
Miedo	-.490	-.121	-2.926	.004
Edad	.218	.085	2.053	.040

Motivación

Para la Motivación, la media del Rendimiento Académico vuelve a ser la principal variable predictora con un 39.7% de la varianza total explicada, si tenemos en cuenta su coeficiente de regresión estandarizado (β =.397). Como en los casos anteriores, se muestra una fuerte relación de proporcionalidad entre ambas variables. Las Habilidades Sociales actúan de manera positiva, siendo superiores las puntuaciones en este factor para aquellos que tienen mayores HHSS. Sin embargo, tanto en el rendimiento de la materia de Religión (y sus materias equivalentes en aquellos cursos que no tenían la misma), como la Cultura de procedencia del sujeto, actúan de manera negativa siendo inversamente proporcionales a las puntuaciones en Motivación. Entre todas las variables predictoras representan el 17.4% de la varianza total explicada por el modelo (R^2 =.174).

Motivación= 8.951 + .1.476 (Media Rendimiento) + .072 (HHSS) – 1.544 (Cultura/Religión) – .340 (Religión/Ciudadanía)

Tabla 7.5.7.19. Coeficientes de la regresión para la Motivación Secundaria

	<i>R</i> =.418	<i>R</i> ² =.174	<i>F</i> = 31.957	<i>p</i> =.000
--	----------------	-----------------------------	-------------------	----------------

Variables	B	β	t	P
Constante General	8.951		5.585	.000
Media Rendimiento	1.476	.397	7.164	.000
HHSS Total	.072	.167	4.492	.000
Cultura/Religión	-1.544	-.128	-3.403	.001
Religión/Ciudadanía	-.340	-.111	-2.021	.044

Conocimiento de sí mismos

En Conocimiento de sí mismos, se puede observar influencia por parte de la media del Rendimiento Académico, que vuelve a ser la principal variable predictora, con un 30.8% de coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.308$). De nuevo, el Rendimiento general vuelve a mostrarse como directamente proporcional a las puntuaciones obtenidas en este factor de la IE. También actúa de forma positiva el factor de la Ansiedad Preocupaciones y dificultades (AR), el Curso al que pertenezca el sujeto e el Género (siendo más altas las puntuaciones en las mujeres). La única variable que adopta valores negativos, siendo sus valores inversamente proporcionales a los del factor analizado, es el Centro de procedencia. Todas las variables que predicen el Conocimiento de sí mismos en este modelo, representan un coeficiente de determinación del 14.9% ($R^2=.149$).

Conocimiento de sí mismos = 2.999 + .485 (Media Rendimiento) + .058 (Preocupaciones) + .114 (Curso) – .123 (Centro) + .374 (Género)

Tabla 7.5.7.20. Coeficientes de la regresión para el Conocimiento de sí mismos Secundaria

	R=.386	R²=.149	F= 21.190	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	2.999		5.837	.000
Media Rendimiento	.485	.308	8.055	.000
Preocupaciones	.058	.161	4.108	.000
Curso	.114	.088	2.272	.023
Centro	-.123	-.080	-2.101	.036
Género	.374	.080	2.075	.038

Habilidades Sociales Totales

En el factor Habilidades Sociales, se observa influencia de diferentes factores. El primero de ellos, siendo el que alcanza un coeficiente de regresión estandarizado más elevado es el factor Preocupaciones y dificultades (AR), perteneciente a la variable Ansiedad. Esta variable explica el 26.4% ($\beta=.264$) de la varianza, siendo la más relevante para el coeficiente de correlación ($R=.386$). Este factor actúa de manera inversamente proporcional, lo que indica el descenso de las puntuaciones a medida que aumentan los niveles en el mismo. La Motivación, como variable perteneciente a la IE actúa de manera positiva, lo mismo que ocurre con el Curso y el Centro. Sin embargo, el Género actúa de manera negativa, lo que indica que entre los varones las puntuaciones son superiores. Lo mismo ocurre con la Edad, siendo superiores las puntuaciones cuanto más joven es el individuo. No ocurre esto con la última variable influyente, que es la Empatía, la cual actúa de manera positiva. Entre todas las variables predictoras representan el 15.1% ($R^2=.151$) de la varianza total explicada.

Habilidades Sociales Total= 55.262 – .521 (Preocupaciones) + .318 (Motivación) + 1.058 (Curso) + 1.047 (Centro) – 2.784 (Género) – .425 (Edad) + .101 (Empatía)

Tabla 7.5.7.21. Coeficientes de la regresión para las Habilidades Sociales Secundaria

	$R=.389$	$R^2=.151$	$F= 15.278$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	55.262		15.761	.000
Preocupaciones	-.521	-.264	-6.618	.000
Motivación	.318	.137	3.459	.001
Curso	1.058	.149	3.251	.001
Centro	1.047	.124	3.025	.003
Género	-2.784	-.109	-2.777	.006
Edad	-.425	-.097	-2.038	.042
Empatía	.101	.083	1.982	.048

Opiniones

La subcategoría manifestación de Opiniones se puede predecir, siendo sus puntuaciones inversamente proporcionales al factor Preocupaciones y dificultades (AR). Este factor tiene el mayor poder determinante con un 27.6% de la varianza total explicada. Al mismo tiempo, las puntuaciones de Autoconcepto (IE) son también

inversamente proporcionales a las del factor analizado. El resto de variables quedan excluidas, explicando el conjunto de todas las predictoras el 9% de la varianza total ($R^2=.090$).

$$\text{Opiniones} = 17.776 - .208 (\text{Preocupaciones}) - .104 (\text{Autoconcepto})$$

Tabla 7.5.7.22. Coeficientes de la regresión para la manifestación de Opiniones Secundaria

	$R=.300$	$R^2=.090$	$F= 29.969$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	17.776		17.160	.000
Preocupaciones	-.208	-.276	-7.054	.000
Autoconcepto	-.104	-.082	-2.100	.036

Disconformidad

La subcategoría Disconformidad (dentro de las HHSS) está determinada por el factor Preocupaciones y dificultades (AR) que vuelve a ser el que tiene el coeficiente de regresión estandarizado más alto ($\beta=.243$), suponiendo el 24.3% de la varianza total explicada. A esto hay que añadirle, en este caso en sentido positivo (contrario a la primera) otro de los factores de la IE: la Motivación, cuyas puntuaciones se elevan a medida que ocurre lo mismo en la de Disconformidad. Todas las demás variables que se introdujeron fueron rechazadas, suponiendo el conjunto de las variables predictoras el 8% de la varianza total ($R^2=.080$). La función de regresión que aparece a continuación se complementa con los coeficientes que aparecen en la tabla 7.5.7.23.

$$\text{Disconformidad} = 11.639 - .162 (\text{Preocupaciones}) + .094 (\text{Motivación})$$

Tabla 7.5.7.23. Coeficientes de la regresión para la Disconformidad Secundaria

	$R=.282$	$R^2=.080$	$F= 26.267$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	11.639		16.958	.000
Preocupaciones	-.162	-.243	-6.214	.000
Motivación	.094	.120	3.068	.002

Asertividad

La Asertividad está determinada por uno de los factores de la Inteligencia Emocional, la Motivación. Este factor actúa de manera directamente proporcional a las puntuaciones en la variable dependiente. Por su parte, la Ansiedad total actúa en sentido contrario al anterior, siendo inversamente proporcional a la puntuación en el subfactor Asertividad. Además, alcanza el mayor coeficiente de regresión estandarizado, siendo del 19.1% ($\beta=.191$). El Curso y la Empatía también actúan de manera directamente proporcional. El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras representan el 8.2% de la varianza en cuanto a la Asertividad ($R^2=.082$), tal y como indica el coeficiente de determinación.

$$\text{Asertividad} = 9.660 + .105 (\text{Motivación}) - .040 (\text{Ansiedad Total}) + .247 (\text{Curso}) + .037 (\text{Empatía})$$

Tabla 7.5.7.24. Coeficientes de la regresión para la Asertividad Secundaria

	<i>R</i>=.286	<i>R</i>²=.082	<i>F</i>= 13.418	<i>p</i>=.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	9.660		11.120	.000
Motivación	.105	.142	3.491	.001
Ansiedad Total	-.040	-.191	-4.627	.000
Curso	.247	.109	2.578	.010
Empatía	.037	.095	2.268	.024

Enfado

En el caso del subfactor Enfado son tres las variables predictoras que actúan de manera directamente proporcional, siendo el total de la Inteligencia Emocional, el Curso y el Centro al que pertenece el sujeto. Por otra parte, la primera de las mencionadas Inteligencia Emocional Total supone el mayor coeficiente de regresión estandarizado con un 27.2% ($\beta=.272$). En sentido inversamente proporcional actúan los factores Preocupaciones y dificultades (perteneciente a la Ansiedad Rasgo), el Género, que indica que son las mujeres las que tienen puntuaciones inferiores, la Edad (puntuaciones más elevadas entre los más jóvenes) y el factor de Autoconcepto (IE). La Edad, a pesar de que el curso funciona de manera positiva, adquiere también un valor negativo. El conjunto de todas las variables que tienen influencia sobre la manifestación de Enfado,

suponen el 13.9% de la varianza total explicada por el modelo, tal y como indica su coeficiente de determinación ($R^2=.139$).

$$\text{Enfado} = 9.526 - .084 (\text{Preocupaciones}) + .385 (\text{Curso}) - .809 (\text{Género}) - .091 (\text{Autoconcepto}) - .172 (\text{Edad}) + .233 (\text{Centro})$$

Tabla 7.5.7.25. Coeficientes de la regresión para la manifestación de Enfado Secundaria

	$R=.373$	$R^2=.139$	$F= 13.869$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	9.526		9.234	.000
IE Total	.043	.272	5.582	.000
Preocupaciones	-.084	-.164	-4.091	.000
Curso	.385	.209	4.520	.000
Género	-.809	-.122	-3.111	.002
Autoconcepto	-.091	-.105	-2.249	.025
Edad	-.172	-.151	-3.157	.002
Centro	.233	.107	2.589	.010

Peticiones

Para la realización de Peticiones, son cuatro las variables que ejercen influencia, dentro de las cuales la que tiene un poder más importante es el factor de la Felicidad Condiciones de vida positivas, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 14.8%. Tanto esta como el Autocontrol, la Edad y el Rendimiento en Matemáticas son directamente proporcionales a la realización de Peticiones. Entre todas ellas suman el 7.4% de la varianza total explicada, tal como informa el coeficiente de determinación ($R^2=.074$). El resto de las variables quedan eliminadas. De esta manera, la función que se presenta a continuación permite decir que las puntuaciones en la realización de Peticiones aumenta en aquellos sujetos con mayores niveles de Autocontrol, Condiciones emocionales positivas, mayor rendimiento en Matemáticas y más edad.

$$\text{Peticiones} = 2.648 + .048 (\text{Autocontrol}) + .138 (\text{Condiciones positivas}) + .138 (\text{Edad}) + .149 (\text{Matemáticas})$$

Tabla 7.5.7.26. Coeficientes de la regresión para la realización de Peticiones Secundaria

	$R=.272$	$R^2=.074$	$F= 12.082$	$p=.000$
--	----------	------------	-------------	----------

Variables	B	β	t	P
Constante General	2.648		2.956	.003
Autocontrol	.048	.112	2.691	.007
Condiciones Positivas	.138	.148	3.595	.000
Edad	.138	.124	3.093	.002
Matemáticas	.149	.090	2.193	.029

Media Rendimiento Total

Las regresiones, ponen de manifiesto que la media del Rendimiento Académico (media de calificaciones) está bajo la influencia de varias variables. De todas ellas en la que ejerce un poder más determinante es la Inteligencia Emocional Total, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 35.1% ($\beta=.351$). Esta variable actúa de manera directamente proporcional. Por otra parte, también ejercen influencia las variables Estatus, los factores de la Felicidad Instituto y No necesidad de cambios en la vida, el Curso, el Conocimiento de sí mismos y la Motivación (IE), el Centro, la Cultura/Religión y la Edad. De todas ellas, solamente tres actúan en sentido inverso (inversamente proporcional), siendo el Curso, la Cultura/Religión y la Edad. Esto indica que a medida que ascendemos en el Curso y la Edad y entre los sujetos pertenecientes a la cultura musulmana es inferior la media del Rendimiento. El estatus y el resto variables sociodemográficas actúan de manera positiva. Lo mismo ocurre con los factores de Felicidad e IE. El resto de variables quedan excluidas, explicando entre todas las predictoras el 37.7% de la varianza total ($R^2=.377$). La influencia de estas variables es intensa, tal y como indica el coeficiente de correlación ($R=.614$).

Media Rendimiento= 1.588 + .025 (Inteligencia Emocional Total) + .348 (Estatus) + .096 (Instituto) – .058 (Curso) + .053 (No cambios vida) + .078 (Conocimiento de sí mismos) + .029 (Motivación) + .116 (Centro) – .276 (Cultura/Religión) – .042 (Edad) + .030 (Condiciones positivas)

Tabla 7.5.7.27. Coeficientes de la regresión para la Media de Rendimiento Global Secundaria

	$R=.614$	$R^2=.377$	$F= 32.818$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P

Constante General	1.588		2.994	.003
IE Total	.025	.351	7.548	.000
Estatus	.348	.142	4.204	.000
Instituto	.096	.097	2.688	.007
Curso	-.058	-.071	-1.725	.085
No cambios en vida	.053	.099	2.999	.003
Conocimiento sí mismo	.078	.123	3.327	.001
Motivación	.029	.109	2.777	.006
Centro	.116	.119	3.330	.001
Cultura/Religión	-.276	-.085	-2.516	.012
Edad	-.042	-.082	-1.998	.046
Condiciones Positivas	.030	.071	1.987	.047

Rendimiento en Lengua Castellana

Para el Rendimiento en la materia de Lengua Castellana y Literatura, se repiten muchas de las variables influyentes antes comentadas. La principal variable predictora vuelve a ser la Inteligencia Emocional Total, con un 38% de la varianza total explicada. Además se repiten el Curso, el Estatus, la Cultura/Religión, así como alguno de los factores de la IE y la Felicidad. De esta manera, ocurre con el Conocimiento de sí mismos (IE) y la necesidad de hacer Cambios en la vida (perteneciente a la Felicidad). Como en IE ambos factores son directamente proporcionales a las puntuaciones en la materia de Lengua Castellana. El Curso actúa de manera inversamente proporcional. Eso mismo ocurre con la Cultura/Religión, mientras que el resto de variables actúan de manera positiva. El conjunto de todas ellas da cuenta del 27.3% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en Lengua Castellana ($R^2=.273$).

Rendimiento Lengua Castellana= 1.342 + .033 (Inteligencia Emocional Total) – .331 (Curso) + .331 (Estatus) + .076 (No cambios vida) + .125 (Centro) + .085 (Conocimiento de sí mismos) – .342 (Cultura/Religión)

Tabla 7.5.7.28. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Lengua Castellana Secundaria

	$R=.522$	$R^2=.273$	$F= 32.191$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	1.342		2.310	.021
IE	.033	.380	9.209	.000

Curso	-.182	-.181	-4.977	.000
Estatus	.331	.110	3.106	.002
No cambios en vida	.076	.115	3.263	.001
Centro	.125	.105	2.937	.003
Conocimiento sí mismo	.085	.109	2.806	.005
Cultura/Religión	-.342	-.086	-2.397	.017

Rendimiento en Matemáticas

El Rendimiento Académico en Matemáticas vuelve a tener como una de las principales variables predictoras la IE Total, a pesar de que su coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.153$) disminuye con respecto al de la anterior materia. De esta manera, se puede predecir partiendo de la puntuación en IE Total, el factor Instituto (perteneciente a la Felicidad), el Estatus, el Centro, la Edad, el factor Motivación (IE), las Condiciones de vida positivas (Felicidad), el Conocimiento de sí mismos (IE) y la manifestación de Peticiones. De todas ellas, sólo la Edad actúa de manera inversamente proporcional siendo el resto valores positivos. El resto de variables son excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 22.9% de la varianza, en cuanto a la variable Rendimiento en Matemáticas ($R^2=.229$). El Rendimiento en esta materia decrece con la edad, de la misma manera que lo hace ante los sujetos con puntuaciones bajas en IE, Instituto, Motivación, Condiciones de vida positivas, Conocimiento de sí mismos y Peticiones.

Rendimiento Matemáticas= .819 + .014 (Inteligencia Emocional Total) + .154 (Instituto) + .353 (Estatus) + .231 (Centro) – .087 (Edad) + 0.53 (Motivación) + .063 (Condiciones positivas)+ .073 (Conocimiento de sí mismos) + .047 (Peticiones)

Tabla 7.5.7.29. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Matemáticas Secundaria

	<i>R=.479</i>	<i>R²=.229</i>	<i>F= 19.774</i>	<i>p=.000</i>
Variables	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	.819		1.215	.225
IE Total	.014	.153	3.037	.002
Instituto	.154	.117	3.018	.003
Estatus	.353	.108	2.909	.004
Centro	.231	.179	4.587	.000
Edad	-.087	-.128	-3.223	.001

Motivación	.053	.147	3.390	.001
Condiciones Positivas	.063	.112	2.806	.005
Conocimiento sí mismo	.073	.087	2.117	.035
Peticiones	.047	.077	2.078	.038

Rendimiento en ciencias Sociales

Las calificaciones obtenidas en la materia de ciencias Sociales también se pueden predecir. Tal y como indican los cálculos que aparecen resumidos en la tabla y en la función de regresión, el Rendimiento en esta materia queda determinado por la variable Inteligencia Emocional Total, variable de mayor importancia, por su mayor relación con el coeficiente de correlación múltiple. Este valor alcanza un porcentaje del 40.7% ($\beta=.407$). Por otra parte, el Estatus actúa de manera directamente, proporcional siendo superiores las puntuaciones ante estatus superiores. El Curso actúa de manera negativa, subiendo las puntuaciones a medida que se desciende en el en la nivel académico. Lo contrario ocurre con Centro (inversamente proporcional). El factor que implica la No necesidad de provocar cambios en la vida (Felicidad) actúa de manera positiva, aumentando sus niveles en las puntuaciones más altas. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 23.1% de la varianza en cuanto a la variable dependiente ($R^2=.231$).

Rendimiento Sociales= .886 + .038 (Inteligencia Emocional Total) + .445 (Estatus) – .138 (Curso) + .154 (Centro) + .063 (No cambios vida)

Tabla 7.5.7.30. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Ciencias Sociales Secundaria

	R=.481	R²=.231	F= 36.277	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	.886		1.728	.085
IE Total	.038	.407	10.762	.000
Estatus	.445	.140	3.846	.000
Curso	-.138	-.129	-3.464	.001
Centro	.154	.122	3.335	.001
No cambios en vida	.063	.090	2.503	.013

Rendimiento en ciencias Naturales

Para el Rendimiento de la materia de ciencias Naturales, de nuevo la Inteligencia Emocional Total tiene el mayor peso, representando un porcentaje mayor de la varianza total explicada, suponiendo el 30.6% (como informa su coeficiente de regresión

estandarizado $-\beta=.306$). Además de esta aparece, de nuevo, el factor Instituto (Felicidad), actuando de manera positiva, lo mismo que ocurre con el Estatus, el Centro, la Motivación y el Conocimiento de sí mismos. Para el factor de la Felicidad, relacionado directamente con las emociones que ocasiona el Instituto, a medida que ascienden los niveles de satisfacción con el mismo, aumentan también los niveles en esta materia. La edad es la única variable que adopta un valor negativo, lo que indica que son superiores las puntuaciones entre aquellos sujetos de menor edad. El conjunto de todas las variables predictoras reflejan el 26.9% de la varianza total de la variable Rendimiento en Naturales ($R^2=.269$), ejerciendo el mayor poder determinante la variable Inteligencia Emocional.

$$\text{Rendimiento Naturales} = .618 + .028 (\text{Inteligencia Emocional Total}) + .142 (\text{Instituto}) + .361 (\text{Estatus}) + .209 (\text{Centro}) + .044 (\text{Motivación}) - .061 (\text{Edad}) + .070 (\text{Conocimiento de sí mismos})$$

Tabla 7.5.7.31. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Ciencias Naturales Secundaria

	$R=.519$	$R^2=.269$	$F= 31.581$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	.618		.975	.330
IE Total	.028	.306	6.445	.000
Instituto	.142	.109	3.064	.002
Estatus	.361	.113	3.146	.002
Centro	.209	.164	4.344	.000
Motivación	.044	.124	2.974	.003
Edad	-.061	-.093	-2.412	.016
Conocimiento sí mismo	.070	.085	2.135	.033

Rendimiento en Inglés

El Rendimiento en Inglés queda determinado por las variables Inteligencia Emocional Total, cuyo coeficiente de regresión estandarizado alcanza el nivel más alto para este modelo ($\beta=.259$), siendo el que explica con más intensidad la relación con la variable dependiente. Como en casos anteriores, actúa de forma positiva (directamente proporcional). Al igual que el resto de variables predictoras, esta adopta un valor positivo, una misma realidad que aparece en los factores de la Inteligencia Emocional Motivación y Conocimiento de sí mismos y el factor de la Felicidad No provocar

cambios en mi vida. El resto de variables quedan eliminadas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 18.9% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en la asignatura de Inglés ($R^2=.189$).

Rendimiento Inglés= .617 + .025 (Inteligencia Emocional Total) + .369 (Estatus) +.049 (Motivación) +.092 (Conocimiento de sí mismos) + .054 (No cambios vida)

Tabla 7.5.7.32. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Inglés Secundaria

	$R=.435$	$R^2=.189$	$F= 28.098$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	.617		1.129	.259
IE Total	.025	.259	5.321	.000
Estatus	.369	.109	2.944	.003
Motivación	.049	.131	2.980	.003
Conocimiento sí mismo	.092	.105	2.534	.012
No cambios en vida	.054	.072	1.970	.049

Rendimiento en Religión/Ciudadanía

Para finalizar este apartado de análisis regresional se concluye con el Rendimiento en la última área, que es Religión. La Inteligencia Emocional Total vuelve a ser la principal variable predictora, con un coeficiente de regresión estandarizado del 29.6% ($\beta=.296$) de la varianza total en cuanto a la nota en Religión. El Estatus también ejerce influencia, en este caso adquiriendo un valor positivo (los niveles aumentan a medida que se asciende en el Estatus). Lo mismo ocurre con el factor de la Ansiedad Instituto, que también adopta valores positivos (como en el resto de materias anteriormente analizadas). Para la Edad los valores son, sin embargo, negativos indicando un descenso del rendimiento a medida que se asciende en edad cronológica. Lo mismo que ocurre con la variable Cultura/Religión, lo que indica que son los cristianos los que tienen puntuaciones más altas. Finalmente, para los factores de Felicidad e Inteligencia Emocional (No necesidades de cambiar en la vida y Conocimiento de sí mismos respectivamente) los valores actúan de manera directamente proporcional. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 22.2% de la varianza total explicada en la calificación en la materia de Religión ($R^2=.222$).

Rendimiento Religión= 3.589 + .026 (Inteligencia Emocional Total) + .434 (Estatus) + .165 (Instituto) – .079 (Edad) + .058 (No cambios vida) + .069 (Conocimiento de sí mismos) – .295 (Cultura/Religión)

Tabla 7.5.7.33. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Religión/Ciudadanía Secundaria

	<i>R</i> =.471	<i>R</i> ² =.222	<i>F</i> = 24.527	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	3.589		5.069	.000
IE Total	.026	.296	7.106	.000
Estatus	.434	.145	3.923	.000
Instituto	.165	.137	3.722	.000
Edad	-.079	-.128	-3.423	.001
No cambios en vida	.058	.088	2.426	.016
Conocimiento sí mismo	.069	.090	2.231	.026
Cultura/Religión	-.295	-.075	-2.012	.045

7.5.8. Análisis de la varianza Secundaria

7.5.8.1. Centro

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, el Centro influye en Ansiedad Total ($p=.006$) y en los factores Preocupaciones y dificultades ($p=.014$) y Manifestaciones de Ansiedad ($p=.016$), en Felicidad Total ($p=.000$) y en sus factores Satisfacción con la vida ($p=.040$), Cambios en la vida ($p=.013$), Condiciones de vida positivas ($p=.006$) y No cambios en la vida ($p=.043$). También influye en IE Total ($p=.000$) y en todos sus factores Empatía ($p=.000$), Autoconcepto ($p=.000$), Autocontrol ($p=.000$), Motivación ($p=.047$) y Conocimiento de sí mismos ($p=.011$), las HHSS ($p=.011$), así como algunos subfactores (Opiniones $-p=.006-$, Disconformidad $-p=.048-$, Enfado $-p=.003-$ y Peticiones $-p=.049-$). En el Rendimiento Académico medio ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.003$), Inglés ($p=.004$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$) también se encontraron diferencias estadísticamente significativas. No fueron estadísticamente significativas en: Estados emocionales positivos ($p=.147$), Estados emocionales negativos ($p=.076$), Rasgos

emocionales negativos ($p=.518$), Miedo ($p=.493$), Condiciones de vida negativas ($p=.054$), Instituto ($p=.227$) y Asertividad ($p=.130$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

El ANOVA, demuestra que se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.026$) y en los factores Preocupaciones y dificultades ($p=.027$) y Manifestaciones de Ansiedad ($p=.001$), pertenecientes a la Ansiedad. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.019$) y en sus factores Condiciones de vida positivas ($p=.003$) y No cambios en la vida ($p=.022$). En IE Total ($p=.000$) y en todos sus factores (Empatía - $p=.000$ -, Autoconcepto - $p=.000$ -, Autocontrol - $p=.000$ -, Motivación - $p=.001$ y Conocimiento de sí mismos - $p=.009$ -), incluyendo las HHSS ($p=.001$), así como todos los subfactores (Opiniones - $p=.009$ -, Disconformidad - $p=.007$ -, Enfado - $p=.001$ - y Peticiones - $p=.018$) también fueron significativas. Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron en la Media general ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación de los factores Cambios en la vida ($p=.087$) y Satisfacción con la vida ($p=.114$) que habían sido aceptadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Del mismo modo, los Estados emocionales positivos ($p=.034$), las Condiciones de vida negativas ($p=.024$), el Instituto ($p=.001$) y la Asertividad ($p=.049$) resultaron significativas en esta segunda prueba, a diferencia de la primera. A estas hay que unir aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas (en ningún contraste), a saber: Estados emocionales negativos ($p=.066$), Rasgos emocionales negativos ($p=.301$) y Miedo ($p=.386$). Todo lo comentado aquí aparece recogido en las tablas en las que aparecen los resultados de la prueba ANOVA, así como las medias y la desviación típica de cada uno de los grupos, para cada una de las variables analizadas.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Comenzando por la variable Ansiedad, las diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.026$) se dan entre el centro Amarillo (nivel más bajo) y el resto de centros (Naranja, Gris, Negro y Turquesa), excepto el Gris. Para los Estados emocionales positivos ($p=.034$) las diferencias se dan entre el Centro Amarillo (nivel

más bajo) y el resto. Para las Preocupaciones y dificultades ($p=.027$) las diferencias se dan entre el Blanco (nivel más bajo) y el Naranja, el Negro y el Turquesa. Finalmente en el factor Manifestaciones de Ansiedad ($p=.001$) las diferencias se dan entre en centro Amarillo (nivel más bajo) y el resto. Para ver las diferencias, descritas de manera resumida se ofrece la tabla en la que aparecen recogidos los datos comentados anteriormente, lo que permite identificar claramente el sentido de las diferencias estadísticamente significativas encontradas dentro de la variable Ansiedad:

Tabla 7.5.8.1.1. ANOVA Ansiedad por Centro Secundaria

Variable	N	Perdidos	Centro	Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total	121	0	Naranja	39.8099	21.22354	2.558	.026
	246	0	Blanco	36.2195	18.61447		
	124	0	Amarillo	33.2339	17.84309		
	86	0	Negro	40.6512	20.13529		
	150	0	Gris	38.0133	18.19617		
	83	0	Turquesa	39.7470	18.60818		
Estados Emocionales Positivos	121	0	Naranja	9.8926	5.26909	2.418	.034
	246	0	Blanco	9.6382	4.99011		
	124	0	Amarillo	8.3145	4.50540		
	86	0	Negro	10.1163	5.58026		
	150	0	Gris	10.1733	4.97746		
	83	0	Turquesa	10.1566	5.26257		
Preocupaciones y dificultades	121	0	Naranja	13.5702	6.99860	2.534	.027
	246	0	Blanco	12.0122	6.30224		
	124	0	Amarillo	12.3306	6.90907		
	86	0	Negro	14.1628	6.07959		
	150	0	Gris	12.5733	5.84629		
	83	0	Turquesa	13.9398	6.71611		
Estados Emocionales Negativos	121	0	Naranja	5.5868	5.24828	2.077	.066
	246	0	Blanco	4.5610	4.42838		
	124	0	Amarillo	4.1210	4.55248		
	86	0	Negro	5.7674	5.23939		
	150	0	Gris	4.7267	4.43127		
	83	0	Turquesa	4.8554	4.45884		
Rasgos Negativos	121	0	Naranja	4.6281	3.85818	1.213	.301
	246	0	Blanco	3.9837	3.74053		
	124	0	Amarillo	3.8468	3.79997		
	86	0	Negro	4.5349	3.93386		
	150	0	Gris	4.2933	3.41247		
	83	0	Turquesa	4.7831	4.01232		
	121	0	Naranja	4.6529	2.88303		

Manifestaciones de ansiedad	246	0	Blanco	4.9106	2.85145	4.370	.001
	124	0	Amarillo	3.6290	2.28273		
	86	0	Negro	4.7558	2.66981		
	150	0	Gris	5.0333	2.96833		
	83	0	Turquesa	4.7229	2.87679		
Miedo	121	0	Naranja	1.4793	2.11778	1.052	.386
	246	0	Blanco	1.1138	1.78978		
	124	0	Amarillo	.9919	1.77377		
	86	0	Negro	1.3140	1.69610		
	150	0	Gris	1.2133	1.96133		
	83	0	Turquesa	1.2892	1.86450		

Con respecto a las categorías que establece el instrumento de evaluación, las diferencias fueron estadísticamente significativas tanto en AE como en AR ($p=.019$ y $p=.040$ respectivamente). Para la primera categorías, se dan entre el centro Amarillo (nivel más bajo) y el resto, excepto el Blanco y el Turquesa. Para la AR las diferencias se dan entre el centro Blanco, el Naranja, el Turquesa y el Negro (nivel más alto).

Tabla 7.5.8.1.2. ANOVA AE y AR por Centro Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Centro							
Ansiedad Estado	121	0	Naranja	1.7025	.81286	2.733	.019
	246	0	Blanco	1.6585	.72088		
	124	0	Amarillo	1.5081	.64387		
	86	0	Negro	1.6977	.84114		
	150	0	Gris	1.6600	.72195		
	83	0	Turquesa	1.6988	.79226		
Ansiedad Rasgo	121	0	Naranja	1.9669	.81582	2.340	.040
	246	0	Blanco	1.7805	.75091		
	124	0	Amarillo	1.7742	.76338		
	86	0	Negro	1.9767	.76661		
	150	0	Gris	1.8467	.69259		
	83	0	Turquesa	1.9639	.77216		

Dentro de la variable Felicidad, las diferencias significativas encontradas dentro de los totales (Felicidad Total $-p=.019-$) se dan entre el centro Turquesa y el resto (excepto el Naranja) y entre el Amarillo y el Naranja. En su factor Condiciones de vida negativas ($p=.024$) se dan entre el Turquesa y el Gris y el Amarillo y el Naranja y el Amarillo y el Gris. Las Condiciones de vida positivas ($p=.003$) se dan entre el Turquesa y el Naranja, Amarillo y Negro, entre el Blanco y el Amarillo y el Negro, el Amarillo y el Gris y el Negro y el Gris. No cambios en la vida ($p=.022$) encuentra diferencias entre el Gris y el

resto (excepto Amarillo y Turquesa) y el Negro y el Turquesa. Finalmente en el factor Instituto ($p=.001$) aparecen entre el Naranja y el resto y el Amarillo y el resto (excepto Turquesa). Del mismo modo se resumen los datos en la tabla 7.5.8.1.3.

Tabla 7.5.8.1.3. ANOVA Felicidad por Centro Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Centro							
Felicidad Total	121	0	Naranja	79.3719	19.59385	2.715	.019
	246	0	Blanco	81.9228	15.55550		
	124	0	Amarillo	84.1452	14.45582		
	86	0	Negro	81.5930	17.23497		
	150	0	Gris	81.2600	14.97624		
	83	0	Turquesa	76.5000	12.83634		
Satisfacción con la Vida	121	0	Naranja	23.7521	8.17137	1.784	.114
	246	0	Blanco	25.0163	7.25735		
	124	0	Amarillo	25.0806	7.23091		
	86	0	Negro	24.2326	7.55011		
	150	0	Gris	24.5267	6.98867		
	83	0	Turquesa	22.5976	6.16013		
Condiciones de Vida Negativas	121	0	Naranja	26.9174	6.37127	2.600	.024
	246	0	Blanco	27.9024	5.26585		
	124	0	Amarillo	28.7903	4.58572		
	86	0	Negro	27.5349	5.57874		
	150	0	Gris	28.3333	4.26892		
	83	0	Turquesa	26.8537	4.15182		
Cambios en la Vida	121	0	Naranja	8.5537	3.10631	1.928	.087
	246	0	Blanco	9.1504	2.57257		
	124	0	Amarillo	9.2419	2.75377		
	86	0	Negro	8.5465	2.92919		
	150	0	Gris	9.0733	2.67250		
	83	0	Turquesa	8.4878	2.64456		
Condiciones de Vida Positivas	121	0	Naranja	10.8430	3.42785	3.593	.003
	246	0	Blanco	10.1220	3.70898		
	124	0	Amarillo	11.0242	3.41794		
	86	0	Negro	11.1512	3.01961		
	150	0	Gris	10.1733	3.70515		
	83	0	Turquesa	9.4390	3.37052		
No cambios en Vida	121	0	Naranja	5.6033	2.88813	2.642	.022
	246	0	Blanco	5.5407	2.65199		
	124	0	Amarillo	5.4355	2.79151		
	86	0	Negro	6.0000	2.60317		
	150	0	Gris	4.9400	2.80036		
	83	0	Turquesa	4.8780	2.08101		

Instituto	121	0	Naranja	3.7025	1.67653	4.367	.001
	246	0	Blanco	4.1911	1.44564		
	124	0	Amarillo	4.5726	1.36253		
	86	0	Negro	4.1279	1.46967		
	150	0	Gris	4.2133	1.45439		
	83	0	Turquesa	4.2439	1.44497		

Dentro de la variable IE, las diferencias significativas encontradas en IE Total ($p=.000$) se dan entre el Blanco (nivel más bajo) y el resto (excepto el Turquesa), entre el Turquesa y el resto (menos el Blanco) y el Amarillo y el Negro. Dentro de los factores Empatía ($p=.000$) y Conocimiento de sí mismos ($p=.009$) las diferencias son significativas entre Blanco y Turquesa con todos los demás (excepto entre ellos). En Autoconcepto ($p=.000$) y Motivación ($p=.001$) se dan entre el Turquesa y el resto y entre el Blanco y el resto, excepto el Amarillo. En Autocontrol ($p=.000$) son significativas las diferencias entre el Negro y el resto, el Blanco y el resto (excepto el Turquesa) y el Turquesa y el resto (salvo el Blanco).

Tabla 7.5.8.1.4. ANOVA IE por Centro Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Centro							
Inteligencia Emocional Total	117	4	Naranja	120.87	18.551	14.209	.000
	211	35	Blanco	109.51	22.698		
	121	3	Amarillo	119.24	19.409		
	80	6	Negro	126.49	16.643		
	148	2	Gris	122.23	20.340		
	79	4	Turquesa	109.73	21.670		
Empatía	117	4	Naranja	48.1197	9.33313	10.773	.000
	211	35	Blanco	43.3109	12.00883		
	121	3	Amarillo	48.8426	9.10287		
	80	6	Negro	49.4250	8.72746		
	148	2	Gris	50.2429	9.17604		
	79	4	Turquesa	45.1468	11.78077		
Autoconcepto	117	4	Naranja	21.0462	3.05221	7.841	.000
	211	35	Blanco	19.4199	4.12981		
	121	3	Amarillo	20.2250	4.39635		
	80	6	Negro	21.3437	3.27619		
	148	2	Gris	20.4446	3.93545		
	79	4	Turquesa	18.3373	3.91326		
Autocontrol	117	4	Naranja	25.8675	6.46454	9.705	.000
	211	35	Blanco	22.9021	7.68394		
	121	3	Amarillo	25.9008	7.28856		

	80	6	Negro	28.7775	5.75788		
	148	2	Gris	26.0507	8.08587		
	79	4	Turquesa	23.4013	7.57769		
Motivación	117	4	Naranja	17.8462	5.88126	4.134	.001
	211	35	Blanco	16.5083	5.53600		
	121	3	Amarillo	16.7869	5.52630		
	80	6	Negro	19.0094	5.17150		
	148	2	Gris	17.9679	5.51469		
	79	4	Turquesa	15.9905	5.40053		
Conocimiento de sí mismos	117	4	Naranja	7.9923	2.17743	3.093	.009
	211	35	Blanco	7.3673	2.36838		
	121	3	Amarillo	7.5877	2.32731		
	80	6	Negro	7.9325	2.03613		
	148	2	Gris	7.5230	2.38845		
	79	4	Turquesa	6.8544	2.07241		

Dentro del factor Habilidades Sociales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las HHSS ($p=.001$) las diferencias estadísticamente significativas se dan entre el centro Gris (puntuaciones más altas) y el resto (menos el Negro y el Turquesa) y el Turquesa y el Naranja y el Blanco. En Opiniones ($p=.009$) se dan entre el Gris y el Naranja y el Negro y entre el Negro y el Turquesa. En Disconformidad ($p=.007$) entre el Naranja y el resto (menos Turquesa) y el Gris y el Turquesa. En Asertividad ($p=.049$) se dan sólo entre el Blanco y el Gris. En Enfado ($p=.001$) entre el Negro y el Gris y el Naranja, Blanco y Turquesa. Para las Peticiones ($p=.018$) se dan entre el Turquesa y el Blanco, el Negro y el Amarillo y entre el Negro y el Blanco. Se puede ver resumido, junto con las medias, que muestran el sentido de las diferencias.

Tabla 7.5.8.1.5. ANOVA HHSS por Centro Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Centro							
Habilidades Sociales Total	107	14	Naranja	52.70	12.796	4.084	.001
	196	50	Blanco	53.81	13.139		
	115	9	Amarillo	55.21	11.259		
	61	25	Negro	56.11	14.526		
	139	11	Gris	59.03	12.224		
	66	17	Turquesa	56.76	12.185		
Opiniones	107	14	Naranja	12.0467	5.20229	3.071	.009
	196	50	Blanco	13.0612	4.51962		
	115	9	Amarillo	12.9739	4.80581		
	61	25	Negro	12.1967	5.71495		
	139	11	Gris	14.0647	4.78404		

	66	17	Turquesa	14.0455	4.37627		
Disconformidad	107	14	Naranja	10.1028	4.31744		
	196	50	Blanco	11.3010	4.29146		
	115	9	Amarillo	11.4174	4.01528		
	61	25	Negro	11.5246	4.68902	3.187	.007
	139	11	Gris	12.1439	4.20931		
	66	17	Turquesa	10.5606	4.36464		
Asertividad	107	14	Naranja	12.8692	3.80933		
	196	50	Blanco	12.0357	4.49544		
	115	9	Amarillo	12.4522	3.90960		
	61	25	Negro	12.6885	3.79711	2.239	.049
	139	11	Gris	13.4532	3.99678		
	66	17	Turquesa	13.1212	3.99428		
Enfado	107	14	Naranja	9.5234	3.32045		
	196	50	Blanco	9.4694	3.36712		
	115	9	Amarillo	10.0609	3.02993		
	61	25	Negro	10.7541	3.33494	4.067	.001
	139	11	Gris	10.7986	2.92956		
	66	17	Turquesa	9.6061	3.56426		
Peticiones	107	14	Naranja	8.1589	2.77506		
	196	50	Blanco	7.9388	3.16168		
	115	9	Amarillo	8.3043	3.42635		
	61	25	Negro	8.9508	2.91219	2.745	.018
	139	11	Gris	8.5683	3.51611		
	66	17	Turquesa	9.4242	3.10860		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, las diferencias estadísticamente significativas se hallan en la Media general ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Para la Media se dan entre el centro Negro (puntuaciones más altas) y el resto, entre el Naranja y el resto (excepto el Amarillo) y entre el Turquesa y el resto (excepto el Blanco). Para la Lengua Castellana, las diferencias se dan entre el Negro y el resto y el Gris y el resto (menos el Naranja). En Matemáticas se dan diferencias significativas entre el Negro, el Gris y el Turquesa y el resto. En Sociales se dan entre el Negro y el Gris y el resto (excepto entre ellos). En Inglés las diferencias se dan entre el Negro y el resto, entre el Gris y el Blanco y el Turquesa y entre el Naranja y el Blanco. Para el Rendimiento en Naturales, las diferencias se encuentran entre el centro Negro y el resto, el Amarillo y el resto (excepto el Gris) y el Gris y el resto (menos la mencionada). Para finalizar con la materia de

Religión, se dan entre el Negro y el resto y el Blanco y el resto (menos el Gris). 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%.

Tabla 7.5.8.1.6. ANOVA Rendimiento por Centro Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Centro							
Media Rendimiento Académico	105	16	Naranja	6.57937	1.353433	16.504	.000
	236	10	Blanco	6.22232	1.494340		
	121	15	Amarillo	6.63554	1.437175		
	86	0	Negro	7.69826	1.363849		
	130	20	Gris	6.95769	1.421178		
	53	30	Turquesa	5.98208	1.673375		
Lengua Castellana	105	16	Naranja	6.44762	1.518988	12.818	.000
	236	10	Blanco	5.87076	1.718712		
	121	15	Amarillo	6.15702	1.957925		
	86	0	Negro	7.52326	1.742053		
	130	20	Gris	6.73538	1.789195		
	53	30	Turquesa	6.18774	1.858631		
Matemáticas	105	16	Naranja	5.80000	1.700679	13.629	.000
	236	10	Blanco	5.72458	1.949465		
	121	15	Amarillo	5.84298	2.137008		
	86	0	Negro	7.23488	1.709817		
	130	20	Gris	6.67462	1.829191		
	53	30	Turquesa	5.12264	2.309899		
Sociales	105	16	Naranja	6.61905	1.788752	5.814	.000
	236	10	Blanco	6.55085	2.067880		
	121	15	Amarillo	6.80165	1.851215		
	86	0	Negro	7.59884	1.763719		
	130	20	Gris	7.32077	1.707289		
	53	30	Turquesa	6.63208	2.244440		
Inglés	105	16	Naranja	6.71429	2.074174	7.694	.000
	236	10	Blanco	5.94280	2.123303		
	121	15	Amarillo	6.28099	1.996760		
	86	0	Negro	7.34884	1.932797		
	130	20	Gris	6.64692	2.027722		
	53	30	Turquesa	5.86321	2.057214		
Naturales	105	16	Naranja	6.12381	1.984048	15.951	.000
	236	10	Blanco	6.01165	1.972568		
	121	15	Amarillo	6.64793	1.691553		
	86	0	Negro	7.80930	1.756442		
	130	20	Gris	7.00923	1.812594		
	53	30	Turquesa	5.89717	1.629311		

	105	16	Naranja	7.77143	1.716756		
	236	10	Blanco	7.23326	1.893338		
Religión	121	15	Amarillo	8.08264	1.674996		
	86	0	Negro	8.67442	1.498563	17.698	.000
	130	20	Gris	7.35923	1.778454		
	53	30	Turquesa	6.18962	1.777676		

- **Discusión**

Para la Ansiedad, en función del centro al que el sujeto pertenece, aparecen diferencias significativas entre los diferentes grupos. De hecho, existen diferencias significativas tanto en los niveles totales, como en la mayoría de los factores que integran la variable. Esto no ocurrió en el caso de los Estados emocionales negativos, los Rasgos emocionales negativos y el Miedo. En el resto de factores sí aparecieron diferencias estadísticamente significativas, incluyéndose factores de ambas categorías de Ansiedad (AE y AR). Considerando las categorías que configuran el instrumento, encuentran diferencias estadísticamente significativas tanto en AE, como en AR. En esta muestra, la categoría de Ansiedad depende del Centro, siendo una variable influyente, con independencia de la visión de Ansiedad manejada. En cualquier caso, el encontrar las diferencias descritas no entraba dentro de las suposiciones iniciales (puesto que se consideraba que la variable Centro no influiría en la manifestación de ansiedad). El centro Amarillo es el que refleja resultados más bajos en este estado emocional, tanto en los totales como en la mayoría de factores, excepto en el caso del factor Preocupaciones y dificultades. Sin embargo, no existen diferencias en los tipos, ya que en todos los casos, las categorías Preocupaciones y dificultades y Estados emocionales positivos, mientras que el Miedo es en la que se dan menores niveles dentro de esta variable. Esto se cumple en todos los centros educativos. En este sentido, a pesar de existir una gran cantidad de trabajos que evalúan los niveles de ansiedad en el ámbito académico (García-Fernández et al., 2011; Martínez-Monteagudo et al., 2013; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Limonero et al., 2015) ninguno de ellos tiene en cuenta esta variable sociodemográfica. Pulido y Herrera (2016b) sí consideran esta variable, sin embargo, para los niveles de miedo, no se encontraron diferencias significativas al considerar el centro del sujeto. En este sentido, se puede decir que este es un factor a tener en cuenta (ya que influye) en los niveles de ansiedad, algo que no se esperaba, en función de la bibliografía consultada.

Algo similar ocurre en el caso de la variable Felicidad: en función del centro al que el sujeto pertenece, aparecen diferencias significativas entre los diferentes grupos. Aparecen diferencias estadísticamente significativas en los niveles totales, así como en la mayoría de los factores (todos excepto Satisfacción con la vida y Cambios en la vida). Esta realidad no entraba dentro de las suposiciones iniciales (del mismo modo que en el caso de la ansiedad). El centro Amarillo (en contraposición con los niveles de ansiedad) es el que registra resultados más altos en este estado emocional, tanto en los totales como en la mayoría de factores, mientras que en el Turquesa se alcanzan los niveles más bajos. De igual manera que en el caso de la ansiedad, tampoco existen diferencias en los tipos, ya que en todos los casos, la categoría Condiciones de vida negativas refleja los niveles más altos para esta variable. Esto se cumple en todos los centros educativos. Como en el caso anterior, la mayoría de los estudios que se han considerado (Alarcón, 2006; Véliz, 2012; Toribio-Pérez et al., 2012; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Carballeira et al., 2015) se llevaron a cabo dentro del ámbito educativo, aunque no tuvieron en cuenta la variable Centro como factor a considerar en los diferentes trabajos

Exactamente lo mismo se encontró en el caso de la variable IE. De forma contraria a lo que se mencionó en la hipótesis, se encontraron diferencias en la IE y todos los factores que la integran en función del centro en el que la persona está escolarizada. El centro Blanco es el que refleja niveles más bajos, tanto en los totales como en cada uno de los factores que conforman esta variable. En este caso se incluyen las HHSS, así como todas sus categorías, en las que el centro Gris tiene las puntuaciones más altas. Tal y como se ha indicado en las variables anteriores, a pesar de haberse consultado diferentes trabajos en los que se consideraba el ámbito académico (Gorostiaga y Balluerka, 2014; Otero et al., 2009; MacCann et al., 2011; Codier y Odell, 2014 y Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016), sólo en los de Pulido (2015) y Pulido y Herrera, (2015b y 2016b) se considera el factor centro, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en función del mismo. Todo lo contrario ocurrió en este caso, lo que no entra dentro de las suposiciones iniciales (hipótesis planteadas).

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, de manera contraria a los pensamientos iniciales (no se encontrarían diferencias en el Rendimiento en función del centro), se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el Rendimiento medio entre los distintos centros, de la

misma manera que ocurrió con todas y cada una de las materias académicas. Las puntuaciones más altas se ha encontrado en el centro Negro, con el que se han encontrado diferencias significativas en todos los casos. 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 (tal y como se recoge en Pulido, 2015).

7.5.8.2. Curso

➤ Tablas de contingencia

El Curso influye en Ansiedad Total ($p=.000$) y en sus factores Estados emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.021$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Rasgos emocionales negativos ($p=.002$), Manifestaciones de Ansiedad ($p=.000$) y Miedo ($p=.000$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.000$), en Satisfacción con la vida ($p=.003$), en Cambios en la vida ($p=.000$), las Condiciones de vida positivas ($p=.011$), No cambios en la vida ($p=.040$) y las emociones que genera el Instituto ($p=.000$). En IE Total ($p=.000$), en Empatía ($p=.000$), Autoconcepto ($p=.000$), Autocontrol ($p=.000$), Motivación ($p=.001$) y Conocimiento de sí mismos ($p=.001$) también fueron estadísticamente significativas. Lo mismo ocurrió en las HHSS ($p=.021$) y las subcategorías Opiniones ($p=.001$), Disconformidad ($p=.047$), Enfado ($p=.000$) y Peticiones ($p=.002$). Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron en la Media general ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). No fueron estadísticamente significativas, las Condiciones de vida negativas ($p=.344$) y la Asertividad ($p=.673$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Se confirman las diferencias significativas en Ansiedad Total ($p=.000$), y en todos sus factores: Estados emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Rasgos emocionales negativos ($p=.000$), Manifestaciones de Ansiedad ($p=.000$) y Miedo ($p=.000$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.000$) y en todas las categorías que pertenecen a esta variable, lo que ocurre con la Satisfacción con

la vida ($p=.000$), los Cambios en la vida ($p=.001$), las Condiciones de vida positivas ($p=.009$), No cambios en la vida ($p=.033$) y las emociones que genera el Instituto ($p=.000$). En IE Total ($p=.000$), así como en todos sus factores también fueron estadísticamente significativas. Es lo que ocurre con la Empatía ($p=.000$), el Autoconcepto ($p=.000$), el Autocontrol ($p=.000$), la Motivación ($p=.000$) y el Conocimiento de sí mismos ($p=.000$). También fueron significativas en las HHSS ($p=.006$) y las subcategorías Disconformidad ($p=.034$) y Enfado ($p=.001$). Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron en la Media general ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.033$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación estadística en Opiniones ($p=.138$) y realización de Peticiones ($p=.343$), subfactores de las HHSS, que habían sido aceptadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Lo contrario ocurre con el factor de la Felicidad, Condiciones de vida negativas ($p=.008$). En el resto de variables y factores no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Es el caso de los factores de las HHSS manifestación de Asertividad ($p=.076$). Esta información queda complementada con las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico:

Con respecto a la Ansiedad, las diferencias en la puntuación total (Ansiedad Total - $p=.000$ -) las diferencias se dan, ascendiendo desde 1º de ESO hasta 2º de bachillerato (baja en FP con respecto al último curso de bachillerato), entre 1º de ESO y el resto de cursos, excepto 2º de ESO, entre este último curso y el resto (no primero), entre 3º y 2º de bachillerato (y las mencionadas) y entre 4º de ESO y 2º de bachillerato (y las mencionadas). Dentro de los Estados emocionales positivos ($p=.000$), las diferencias fueron estadísticamente significativas (siguiendo la dirección antes comentada) entre los mismos cursos comentados para la Ansiedad Total, lo mismo que ocurre con las Preocupaciones y dificultades ($p=.000$). Para los Estados emocionales negativos ($p=.000$) las diferencias se dan, entre 1º de ESO y el resto de cursos (excepto 2º y 3º de ESO), entre 2º de ESO y el resto (no primero), entre 3º de ESO y 1º y 2º de bachillerato y FP (y las mencionadas) y entre 4º de ESO y 1º y 2º de bachillerato (y las mencionadas), entre 1º y 2º de bachillerato y entre 2º de bachillerato y FP. Para los Rasgos emocionales negativos ($p=.000$) y las Manifestaciones de Ansiedad ($p=.000$) siguen el orden comentado en primer lugar, mientras que el factor Miedo ($p=.000$) sigue

el comentado en segundo lugar. En general, se puede observar un incremento en los niveles de Ansiedad a medida que se asciende en el curso, siendo los niveles más altos los de 2º de bachillerato (desciende algo en la FP).

Tabla 7.5.8.2.1. ANOVA Ansiedad por Curso Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Curso							
Ansiedad Total	158	1	1º ESO	30.6835	16.09965	16.880	.000
	168	0	2º ESO	30.7619	15.83154		
	145	0	3º ESO	38.7310	20.64793		
	102	0	4º ESO	38.3529	18.07117		
	125	0	1º Bachillerato	43.4720	19.29131		
	56	0	2º Bachillerato	51.1250	20.37294		
	56	0	F.P.	44.7143	17.04509		
	Estados Emocionales Positivos	158	1	1º ESO	7.9620			4.58172	13.521	.000
168		0	2º ESO	8.1250	4.34057		
145		0	3º ESO	9.8207	5.31464		
102		0	4º ESO	10.0392	5.16447		
125		0	1º Bachillerato	11.2320	4.99861		
56		0	2º Bachillerato	12.6786	5.18076		
56		0	F.P.	11.6607	4.58566		
Preocupaciones y dificultades		158	1	1º ESO	10.9557	5.90190	9.662	.000
	168	0	2º ESO	11.0179	6.61017		
	145	0	3º ESO	13.6759	6.69565		
	102	0	4º ESO	12.7451	6.30054		
	125	0	1º Bachillerato	14.8800	6.26254		
	56	0	2º Bachillerato	15.7679	6.07227		
	56	0	F.P.	13.9107	5.27869		
	Estados Emocionales Negativos	158	1	1º ESO	3.8481	4.31289			12.299	.000
168		0	2º ESO	3.3869	3.46051		
145		0	3º ESO	4.4897	4.96951		
102		0	4º ESO	5.0098	4.35207		
125		0	1º Bachillerato	6.1680	5.21897		
56		0	2º Bachillerato	8.2321	4.82415		
56		0	F.P.	6.1786	4.73328		
Rasgos Negativos		158	1	1º ESO	3.4430	3.30314	4.371	.000
	168	0	2º ESO	3.5714	3.35088		
	145	0	3º ESO	4.8828	4.61655		
	102	0	4º ESO	4.4118	3.69467		
	125	0	1º Bachillerato	4.4480	3.77482		
	56	0	2º Bachillerato	5.2321	3.82333		
	56	0	F.P.	5.3036	2.94754		

Manifestaciones de ansiedad	158	1	1° ESO	3.7848	2.43996	12.139	.000
	168	0	2° ESO	3.8929	2.50517		
	145	0	3° ESO	4.7241	2.88069		
	102	0	4° ESO	5.0490	2.99299		
	125	0	1° Bachillerato	5.0960	2.64704		
	56	0	2° Bachillerato	6.6250	2.81917		
	56	0	F.P.	5.6607	2.94357		
Miedo	158	1	1° ESO	.6899	1.37726	12.570	.000
	168	0	2° ESO	.7679	1.40986		
	145	0	3° ESO	1.1379	1.96716		
	102	0	4° ESO	1.0980	1.61374		
	125	0	1° Bachillerato	1.6480	2.01309		
	56	0	2° Bachillerato	2.5893	2.56392		
	56	0	F.P.	2.0000	2.23200		

Considerando las categorías de la Ansiedad, las diferencias fueron estadísticamente significativas tanto en AE como en AR ($p=.000$ y $p=.000$ respectivamente). En ambas se describe una distribución desorganizada.

Tabla 7.5.8.2.2. ANOVA AE y AR por Curso Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Curso							
Ansiedad Estado	158	1	1° ESO	1.4051	.65849	19.245	.000
	168	0	2° ESO	1.3750	.55465		
	145	0	3° ESO	1.6552	.73955		
	102	0	4° ESO	1.7157	.72272		
	125	0	1° Bachillerato	1.8960	.80145		
	56	0	2° Bachillerato	2.2500	.79201		
	56	0	F.P.	1.8929	.75507		
Ansiedad Rasgo	158	1	1° ESO	1.6519	.68586	8.697	.000
	168	0	2° ESO	1.6845	.71878		
	145	0	3° ESO	1.9379	.82681		
	102	0	4° ESO	1.8333	.74572		
	125	0	1° Bachillerato	2.0480	.76048		
	56	0	2° Bachillerato	2.1786	.76532		
	56	0	F.P.	2.0714	.62834		

Dentro de la variable Felicidad, las diferencias significativas encontradas siguen una dirección descendente desde 1° de ESO hasta 4°. En este punto sufre un ligero ascenso para continuar descendiendo desde 1° de bachillerato hasta llegar a la FP. Esta realidad se puede contemplar en la Felicidad Total ($p=.000$), en la que las diferencias se dan

entre 1º de ESO y el resto de cursos (excepto 2º de ESO) y entre 2º y el resto (menos 1º). Para la Satisfacción con la vida ($p=.000$) los grupos entre los que se establecen diferencias son los mismos que se han comentado para la Felicidad Total. En el caso de las Condiciones de vida negativas ($p=.008$) las diferencias se dan entre 1º de ESO y el resto (excepto ambos 2º -ESO y bachillerato) y entre 2º de ESO y el resto (excepto 2º de bachillerato). El factor Cambios en la vida ($p=.001$) se dan entre 1º de ESO y el resto (excepto 2º de ESO) y entre 2º de ESO y 1º y 2º de bachillerato y la FP. Para las Condiciones de vida positivas ($p=.009$) se da entre 1º de ESO y el resto, excepto ambos bachilleratos y 2º de ESO y entre 1º de bachillerato y la FP. El factor No cambios en la vida ($p=.033$) tiene las diferencias entre 2º de ESO y el resto de cursos de la ESO, entre 1º de bachillerato y 1º y 3º de ESO y entre la FP y 1º y 4º de ESO. Finalmente el factor Instituto ($p=.000$) tiene las diferencias entre 1º y 2º de ESO con todos (excepto ellos mismos) y entre 3º de ESO y 2º de bachillerato. Del mismo modo se presenta una tabla en la que se pueden ver dichas diferencias.

Tabla 7.5.8.2.3. ANOVA Felicidad por Curso Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Curso							
Felicidad Total	158	1	1º ESO	85.0443	15.67397	5.598	.000
	168	0	2º ESO	84.9286	15.36212		
	145	0	3º ESO	79.5000	16.50683		
	102	0	4º ESO	77.6667	14.85263		
	125	0	1º Bachillerato	79.1520	15.96925		
	56	0	2º Bachillerato	78.2500	17.89083		
	56	0	F.P.	77.1250	13.31447		
Satisfacción con la Vida	158	1	1º ESO	26.0506	7.27249	4.376	.000
	168	0	2º ESO	25.7619	7.29222		
	145	0	3º ESO	24.2292	7.83815		
	102	0	4º ESO	23.0000	6.85204		
	125	0	1º Bachillerato	23.1040	7.02739		
	56	0	2º Bachillerato	23.5000	7.35589		
	56	0	F.P.	22.6964	5.78688		
Condiciones de Vida Negativas	158	1	1º ESO	28.5886	4.92767	2.896	.008
	168	0	2º ESO	28.8274	4.54650		
	145	0	3º ESO	27.3125	5.35909		
	102	0	4º ESO	26.9510	5.24523		
	125	0	1º Bachillerato	27.1200	5.87998		
	56	0	2º Bachillerato	27.6071	5.08716		
	56	0	F.P.	27.3750	4.33825		

Cambios en la Vida	158	1	1º ESO	9.5127	2.77095	3.686	.001
	168	0	2º ESO	9.3333	2.78720		
	145	0	3º ESO	8.8194	2.79022		
	102	0	4º ESO	8.8137	2.72040		
	125	0	1º Bachillerato	8.4880	2.61391		
	56	0	2º Bachillerato	8.4107	2.88429		
	56	0	F.P.	8.0714	2.38066		
Condiciones de Vida Positivas	158	1	1º ESO	11.0696	3.86412	2.886	.009
	168	0	2º ESO	10.6310	3.60565		
	145	0	3º ESO	10.0486	3.94779		
	102	0	4º ESO	10.0294	3.49386		
	125	0	1º Bachillerato	10.7680	2.75955		
	56	0	2º Bachillerato	10.0179	3.13044		
	56	0	F.P.	9.2143	3.03144		
No cambios en Vida	158	1	1º ESO	5.1266	2.98773	2.297	.033
	168	0	2º ESO	5.7381	2.81408		
	145	0	3º ESO	5.0278	2.48617		
	102	0	4º ESO	5.1275	2.45624		
	125	0	1º Bachillerato	5.8160	2.63471		
	56	0	2º Bachillerato	5.1964	2.51844		
	56	0	F.P.	5.9464	2.51121		
Instituto	158	1	1º ESO	4.6962	1.39475	11.613	.000
	168	0	2º ESO	4.6369	1.33773		
	145	0	3º ESO	4.0625	1.37520		
	102	0	4º ESO	3.7451	1.63311		
	125	0	1º Bachillerato	3.8560	1.40106		
	56	0	2º Bachillerato	3.5179	1.66232		
	56	0	F.P.	3.8214	1.41559		

Dentro de la variable IE, se observan dos grupos de puntuaciones: las de los cursos pertenecientes a la ESO (el nivel más alto en 1º) y otras con niveles claramente superiores (con los más altos en 1º de bachillerato) en los cursos no obligatorios (1º y 2º de bachillerato y FP). las diferencias significativas encontradas siguen una dirección descendente desde 1º de ESO hasta 4º. En este punto sufre un ligero ascenso para continuar descendiendo desde 1º de bachillerato hasta llegar a la FP. En IE Total ($p=.000$) las diferencias estadísticamente significativas se dan entre los cursos de la ESO y los no obligatorios. Es lo que ocurre con la Empatía ($p=.000$), el Autoconcepto ($p=.000$), el Autocontrol ($p=.000$), la Motivación ($p=.000$) y el Conocimiento de sí

mismos ($p=.000$). Tras este análisis es posible observar un aumento a medida que asciende el curso académico.

Tabla 7.5.8.2.4. ANOVA IE por Curso Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Curso							
Inteligencia Emocional Total	121	38	1º ESO	115.80	20.723	16.198	.000
	163	5	2º ESO	111.91	20.606		
	144	1	3º ESO	111.33	20.929		
	100	2	4º ESO	111.45	24.181		
	119	6	1º Bachillerato	129.64	15.501		
	53	3	2º Bachillerato	125.53	15.956		
	56	0	F.P.	125.81	19.312		
Empatía	121	38	1º ESO	46.4062	10.49529	11.617	.000
	163	5	2º ESO	44.5801	10.54347		
	144	1	3º ESO	44.8594	11.39150		
	100	2	4º ESO	44.9320	12.76560		
	119	6	1º Bachillerato	51.4139	7.73575		
	53	3	2º Bachillerato	52.0113	6.80188		
	56	0	F.P.	52.2429	6.90540		
Autoconcepto	121	38	1º ESO	20.2190	3.87827	5.920	.000
	163	5	2º ESO	19.6325	4.40480		
	144	1	3º ESO	19.7531	3.86002		
	100	2	4º ESO	18.7460	4.04981		
	119	6	1º Bachillerato	21.5158	3.27160		
	53	3	2º Bachillerato	20.3830	3.17035		
	56	0	F.P.	21.0991	3.98538		
Autocontrol	121	38	1º ESO	24.3450	7.42239	10.031	.000
	163	5	2º ESO	23.2920	7.50185		
	144	1	3º ESO	23.6493	7.79110		
	100	2	4º ESO	24.4310	7.52475		
	119	6	1º Bachillerato	28.9221	5.36814		
	53	3	2º Bachillerato	27.5877	6.68387		
	56	0	F.P.	26.8107	8.56323		
Motivación	121	38	1º ESO	17.4876	5.68091	5.335	.000
	163	5	2º ESO	17.1641	4.98581		
	144	1	3º ESO	15.8038	5.67430		
	100	2	4º ESO	16.2400	5.04186		
	119	6	1º Bachillerato	19.3479	5.63633		
	53	3	2º Bachillerato	17.4057	6.28762		
	56	0	F.P.	17.9420	5.73763		
	121	38	1º ESO	7.3442	2.16634		

Conocimiento de sí mismos	163	5	2º ESO	7.2365	2.41517	5.773	.000
	144	1	3º ESO	7.2632	2.37648		
	100	2	4º ESO	7.1030	2.11254		
	119	6	1º Bachillerato	8.4725	2.08270		
	53	3	2º Bachillerato	8.1406	2.09996		
	56	0	F.P.	7.7188	2.28168		

Dentro del factor Habilidades Sociales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los totales ($p=.006$), apareciendo entre el curso de FP (puntuaciones más altas) y el resto. Para la subcategoría Disconformidad ($p=.034$) las diferencias se dieron entre segundo de ESO y FP. Finalmente en Enfado ($p=.001$) se dieron entre 1º de bachillerato y los tres primeros cursos de la ESO y entre la FP y los mismos cursos de la ESO.

Tabla 7.5.8.2.5. ANOVA HHSS por Curso Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Curso							
Habilidades Sociales Total	105	54	1º ESO	55.85	12.034	3.082	.006
	144	24	2º ESO	53.76	12.436		
	129	16	3º ESO	54.57	12.120		
	92	10	4º ESO	55.87	12.484		
	107	18	1º Bachillerato	55.18	14.719		
	52	4	2º Bachillerato	54.08	12.292		
	55	1	F.P.	61.95	12.067		
Opiniones	105	54	1º ESO	13.3333	4.73056	1.624	.138
	144	24	2º ESO	12.9236	4.96854		
	129	16	3º ESO	13.1860	4.61954		
	92	10	4º ESO	13.3804	4.54729		
	107	18	1º Bachillerato	12.4112	5.54391		
	52	4	2º Bachillerato	12.3269	4.35089		
	55	1	F.P.	14.6364	4.87383		
Disconformidad	105	54	1º ESO	11.7810	4.35665	2.286	.034
	144	24	2º ESO	10.9722	3.91866		
	129	16	3º ESO	11.0155	4.34271		
	92	10	4º ESO	11.1304	4.38583		
	107	18	1º Bachillerato	10.8505	4.84438		
	52	4	2º Bachillerato	10.7308	3.86089		
	55	1	F.P.	13.0182	4.00227		
	105	54	1º ESO	12.7429	3.82308	1.913	.076
	144	24	2º ESO	11.9167	4.29262		
	129	16	3º ESO	12.5426	4.21494		

Asertividad	92	10	4º ESO	13.0217	4.24258		
	107	18	1º Bachillerato	12.7477	3.96944		
	52	4	2º Bachillerato	13.0192	3.82197		
	55	1	F.P.	13.9455	3.94602		
Enfado	105	54	1º ESO	9.6381	3.52498		
	144	24	2º ESO	9.3264	3.23190		
	129	16	3º ESO	9.5659	3.30918		
	92	10	4º ESO	10.3043	3.19594	3.911	.001
	107	18	1º Bachillerato	10.7850	3.20091		
	52	4	2º Bachillerato	10.0192	2.92045		
	55	1	F.P.	11.1091	2.83283		
Peticiones	105	54	1º ESO	8.3524	3.49995		
	144	24	2º ESO	8.6250	3.28777		
	129	16	3º ESO	8.2558	3.32434		
	92	10	4º ESO	8.0326	3.31315	1.130	.343
	107	18	1º Bachillerato	8.3832	2.49015		
	52	4	2º Bachillerato	7.9808	3.14044		
	55	1	F.P.	9.2364	3.39915		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, se observa que en 1º de bachillerato se dan las calificaciones más altas. En el resto de cursos aparecen puntuaciones similares (encontrándose las más bajas en 4º de ESO). Con respecto al Rendimiento Académico, las diferencias estadísticamente significativas se encontraron, en la Media general ($p=.000$), entre el 1º de bachillerato y el resto, entre el FP y el 3º y 4º de ESO y entre 1º y 3º y 4º de ESO. En Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$) se dan entre el curso 4º de ESO y el resto, el 1º de bachillerato y el resto (menos 1º de ESO y FP) y el 2º de bachillerato y la FP. En Sociales ($p=.033$) se dan entre 1º de ESO y 1º de bachillerato. Finalmente en Inglés ($p=.000$), las diferencias estadísticamente significativas se hallan entre 1º de bachillerato y FP y el resto (excepto entre ellos). La tabla 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%.

Tabla 7.5.8.2.6. ANOVA Rendimiento por Curso Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Curso						
	142	17	1º ESO	6.76279	1.633973	
	162	6	2º ESO	6.60365	1.611705	8.807 .000

Media Rendimiento Académico	129	16	3º ESO	6.16899	1.421538		
	92	10	4º ESO	6.15806	1.669049		
	122	3	1º Bachillerato	7.34563	1.193941		
	43	13	2º Bachillerato	6.45736	.977473		
	41	15	F.P.	6.81748	1.285280		
Lengua Castellana	142	17	1º ESO	6.79577	1.796524		
	162	6	2º ESO	6.36574	1.690570		
	129	16	3º ESO	5.95349	1.740422		
	92	10	4º ESO	5.32826	2.102593	11.922	.000
	122	3	1º Bachillerato	7.08197	1.508051		
	43	13	2º Bachillerato	6.09302	1.287559		
	41	15	F.P.	6.77073	2.082096		
Matemáticas	142	17	1º ESO	6.36549	2.106156		
	162	6	2º ESO	6.22840	1.956911		
	129	16	3º ESO	5.64341	1.890761		
	92	10	4º ESO	5.62500	2.323583	5.983	.000
	122	3	1º Bachillerato	6.40164	1.619406		
	43	13	2º Bachillerato	4.97674	2.109935		
	41	15	F.P.	6.70732	1.721103		
Sociales	142	17	1º ESO	6.80070	1.832043		
	162	6	2º ESO	6.92438	2.080874		
	129	16	3º ESO	6.72093	2.077509		
	92	10	4º ESO	6.48098	2.096646	2.300	.033
	122	3	1º Bachillerato	7.36885	1.877227		
	43	13	2º Bachillerato	6.97674	1.299970		
	41	15	F.P.	6.60976	1.464207		
Inglés	142	17	1º ESO	6.35915	2.348507		
	162	6	2º ESO	6.22068	2.093577		
	129	16	3º ESO	6.00388	1.998531		
	92	10	4º ESO	6.08696	2.262461	5.634	.000
	122	3	1º Bachillerato	7.21311	1.754472		
	43	13	2º Bachillerato	5.98837	1.670787		
	41	15	F.P.	7.11220	1.745307		
Naturales	142	17	1º ESO	6.69859	1.830474		
	162	6	2º ESO	6.35185	2.086550		
	129	16	3º ESO	5.58333	2.034693		
	92	10	4º ESO	6.24783	1.918360		
	122	3	1º Bachillerato	7.53279	1.580587	12.635	.000
	43	13	2º Bachillerato	6.94767	1.232543		
	41	15	F.P.	6.54878	1.572438		
	142	17	1º ESO	7.55704	1.935242	7.645	.000

Religión	162	6	2º ESO	7.53086	1.935041
	129	16	3º ESO	7.10891	1.626495
	92	10	4º ESO	7.17935	2.106429
	122	3	1º Bachillerato	8.47541	1.543920
	43	13	2º Bachillerato	7.76163	1.516726
	41	15	F.P.	7.15610	1.692638

- **Discusión**

A continuación se prosigue con la discusión de las diferentes variables en función del curso académico (que tiene cierta relación con la edad del sujeto). La primera variable es, de nuevo, la Ansiedad. Así, en función del curso, entre la muestra de alumnos de Educación Secundaria, se registran diferencias significativas para el curso, siendo un factor determinante en los niveles de este estado emocional negativo. Esto no sólo ocurre en las puntuaciones totales, sino en todos y cada uno de los factores que integran esta variable (Estados emocionales positivos, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales negativos, Rasgos emocionales negativos, Manifestaciones de Ansiedad y Miedo), con independencia de la categoría de Ansiedad, según las establecidas en el instrumento empleado. Por tanto, el curso influye tanto en la categoría AE, como en la AR. En este caso, las diferencias se dan, ascendiendo desde 1º de ESO hasta 2º de bachillerato. Por tanto, se puede afirmar que a medida que se va ascendiendo de curso, aumentan los niveles de ansiedad. El curso no es un factor determinante en la incidencia de la ansiedad (factores) que se registran entre los alumnos de Secundaria, manteniéndose constante a lo largo de este periodo evolutivo. En todos los casos el factor Preocupaciones y dificultades y los Estados emocionales positivos, se reparten los niveles más altos. Esta realidad entra dentro de lo esperado, si se relaciona con la edad cronológica del sujeto. Se puede comenzar considerando la incidencia de los trastornos de ansiedad y su diagnóstico, dado que se puede comprobar un descenso progresivo del diagnóstico de problemas de ansiedad con la edad del sujeto (Ingles et al., 2010 y Cazalla-Luna y Molero, 2014). A más edad menos ansiedad, realidad contraria a la encontrada en este caso. Desde esta perspectiva, se puede entender que, ascendiendo la dificultad y el esfuerzo que el alumnado debe hacer, a medida que transcurre su desarrollo educativo, pueden elevar ligeramente los niveles de estrés experimentados por el sujeto. A esto se le puede unir la entrada en el periodo de la adolescencia, iniciado al principio de la Secundaria y que sigue su curso durante toda la etapa educativa.

A continuación se prosigue con la discusión de las diferentes variables en función del curso académico (que tiene cierta relación con la edad del sujeto). La primera variable es, de nuevo, la Ansiedad. Así, en función del curso, entre la muestra de alumnos de Educación Secundaria, se registran diferencias significativas para el curso, siendo un factor determinante en los niveles de este estado emocional negativo. Esto no sólo ocurre en las puntuaciones totales, sino en todos y cada uno de los factores que integran esta variable (Estados emocionales positivos, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales negativos, Rasgos emocionales negativos, Manifestaciones de Ansiedad y Miedo). En este caso, las diferencias se dan, ascendiendo desde 1º de ESO hasta 2º de bachillerato. Por tanto, se puede afirmar que a medida que se va ascendiendo de curso, aumentan los niveles de ansiedad. El curso no es un factor determinante en la incidencia de la ansiedad (factores) que se registran entre los alumnos de Secundaria, manteniéndose constante a lo largo de este periodo educativo. En todos los casos el factor Preocupaciones y dificultades y los Estados emocionales positivos, se reparten los niveles más altos. Esta realidad entra dentro de lo esperado, si se relaciona con la edad cronológica del sujeto. Se puede comenzar considerando la incidencia de los trastornos de ansiedad y su diagnóstico, dado que se puede comprobar un descenso progresivo del diagnóstico de problemas de ansiedad con la edad del sujeto (Inglés et al., 2010 y Cazalla-Luna y Molero, 2014). A más edad menos ansiedad, realidad contraria a la encontrada en este caso. Desde esta perspectiva, se puede entender que, ascendiendo la dificultad y el esfuerzo que el alumnado debe hacer, a medida que transcurre su desarrollo educativo, pueden elevar ligeramente los niveles de estrés experimentados por el sujeto. A esto se le puede unir la entrada en el periodo de la adolescencia, iniciado al principio de la Secundaria y que sigue su curso durante toda la etapa educativa.

Se prosigue con la discusión para la variable Felicidad. De la misma manera que ocurre en la ansiedad, se registran diferencias significativas para el curso, siendo un factor determinante en los niveles de este estado emocional positivo. Esta realidad se repite no sólo para las puntuaciones totales, sino para cada una de las categorías que integran esta variable (Satisfacción con la vida, Condiciones de vida negativas, Cambios en la vida, Condiciones de vida positivas, No cambios en la vida e Instituto). En este caso, las diferencias se dan, en sentido contrario al anteriormente comentado, descendiendo desde 2º de bachillerato hasta 1º de ESO. Por tanto, se puede afirmar que a medida que se va ascendiendo de curso, disminuyen los niveles de felicidad. Esta

afirmación tiene mucho más sentido si se considera que, en la mayoría de los casos, las diferencias se dan entre los niveles iniciales y el resto de cursos. Son precisamente estos primeros cursos los que evidencian un nivel más alto de felicidad (de manera inversa a lo que ocurre en el caso de la ansiedad). Sin embargo, el curso no es un factor determinante en los factores que se registran entre los alumnos de Secundaria, manteniéndose constante a lo largo de este periodo educativo. En todos los casos, el factor Condiciones de vida negativas ocupa el primer lugar en cuanto a intensidad para esta variable. Esta realidad no entra dentro de lo esperado, si se relaciona con la edad cronológica del sujeto (Carballeira et al., 2015).

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función del curso. En esta ocasión, el curso vuelve a ser 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), incluidas las HHSS. En los niveles generales de IE, así como en todos los factores en los que aparecieron diferencias significativas (Empatía, Autoconcepto, Autocontrol, Motivación y Conocimiento de sí mismos) se sigue una dirección descendente desde 1º de ESO hasta 4º. En este punto sufre un ligero ascenso para continuar descendiendo desde 1º de bachillerato hasta llegar a la FP. Los alumnos que presentaron mayores puntuaciones fueron los de ambos bachilleratos (1º y 2º). De la misma manera, los resultados inferiores se repartieron entre los cursos de la ESO. Así pues, los niveles de IE son superiores en cursos más avanzados. Esto indica que el curso es una variable a tener en cuenta en este sentido. En el caso de las HHSS, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los totales y en varias subcategorías. En este caso, los niveles más altos se dan en el alumnado de FP. Las habilidades emocionales y sociales sigue un proceso de desarrollo a lo largo del periodo educativo que delimita la Educación Secundaria. En todos los casos, la Empatía constituye el factor en el que todos los grupos tienen más éxito, del mismo modo que es la Motivación en la que reflejan peores resultados, algo que se mantiene, también, con independencia del curso. En este caso, los resultados tampoco respaldan la hipótesis inicial, dado que a medida que ascendemos en el curso aparece más IE, tanto de manera general, como en los factores que la integran. Por otra parte, no se encontraron trabajos en los que apoyar los resultados reflejados, a no ser que establezcan relaciones con la edad cronológica del individuo y su incidencia en las puntuaciones de inteligencia

emocional (Billings et al., 2014; Brouzos et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Gomes y Pereira, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a).

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia del curso en las variables estudiadas en el alumnado de centros de Educación Secundaria. En esta ocasión, de manera contraria a lo que se esperaba (no habría diferencia en el Rendimiento Académico en función del curso), aparecieron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento en todas las materias (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, Inglés y Religión/Ciudadanía), así como también en la Media del Rendimiento académico. Los resultados más altos son para bachillerato, mientras que los más bajos para 4º de ESO. En este caso, resulta fundamental que la organización entre las notas no tiene una lógica concreta, a pesar de que, en la mayoría de casos se obtuvieron diferencias entre los cursos de la ESO (educación obligatoria) y los bachilleratos (educación no obligatoria). En este sentido, sólo el trabajo de Pulido (2015) refleja diferencias en este sentido, coincidiendo con los resultados encontrados.

7.5.8.3. Edad

➤ Tablas de contingencia

Las tablas de contingencia indican influencia de la Edad en Ansiedad Total ($p=.000$), Estados emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Rasgos emocionales negativos ($p=.006$), Manifestaciones de Ansiedad ($p=.000$), Miedo ($p=.000$), Felicidad (Total $p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Cambios en la vida ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.001$), Instituto ($p=.000$), IE Total ($p=.000$), Empatía ($p=.000$), Autoconcepto ($p=.003$), Autocontrol ($p=.000$), Motivación ($p=.001$), Conocimiento de sí mismos ($p=.005$), Opiniones ($p=.001$), Disconformidad ($p=.024$), Enfado ($p=.000$), Media general ($p=.000$), Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.003$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). No fueron estadísticamente significativas para los factores de la Felicidad, No cambios en la vida ($p=.062$) y Condiciones de vida negativas ($p=.053$), las HHSS ($p=.211$), la Asertividad ($p=.465$) y las Peticiones ($p=.059$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

En Ansiedad Total ($p=.000$), y en los factores relacionados con esta variable (Estados emocionales positivos $-p=.000-$, Preocupaciones y dificultades $-p=.000-$, Estados

emocionales negativos $-p=.000-$, Rasgos emocionales negativos $-p=.000-$, Manifestaciones de Ansiedad $-p=.000-$ y Miedo $-p=.000-$) se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Lo mismo ocurrió con la variable Felicidad (Total $p=.000$) en la que se encontraron este tipo de diferencias en casi todos sus factores: Satisfacción con la vida ($p=.000$), Cambios en la vida ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.000$) e Instituto ($p=.000$). En IE Total ($p=.000$) y en todos sus factores (Empatía $-p=.000-$, Autoconcepto $-p=.000-$, Autocontrol $-p=.000-$, Motivación $-p=.000$ y Conocimiento de sí mismos $-p=.000-$) también aparecen diferencias estadísticamente significativas. También ocurre esto en el factor HHSS ($p=.009$ que cambia con respecto al análisis anterior) y en la subcategoría Enfado ($p=.002$). Con respecto al Rendimiento Académico, las diferencias vuelven a ser significativas tanto en la Media general ($p=.000$), como en las áreas específicas: Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.019$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor Condiciones de vida negativas ($p=.001$), que en la prueba anterior había sido rechazada. Por contra se descartó la significación estadística en las variables Opiniones ($p=.077$) y Disconformidad ($p=.118$), pertenecientes a las HHSS. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso de el factor de la Felicidad No cambios en la vida ($p=.075$) y los de las HHSS, Asertividad ($p=.090$) y Peticiones ($p=.070$). Todo lo comentado aquí aparece recogido en las tablas, como en los casos anteriores.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico:

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor Edad (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable), se han podido concretar los grupos específicos entre los que se encuentran dichas diferencias significativas. Para ello, se ha procedido a la realización de una prueba post hoc, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. En este caso, con respecto a la Ansiedad, se observa un incremento desde los menores (12-13) hasta los que tienen 17-18 años (periodo que coincide con la adolescencia del sujeto). A continuación se describe un descenso, volviendo a aumentar los niveles desde este punto hacia los sujetos de más edad. Esta realidad se describe en la Ansiedad Total ($p=.000$), en la que las diferencias aparecen entre el grupo menor (12-

13) y el resto, entre el grupo de 13-14 y el resto, el grupo de 14-15 y el de 17-18 y el de más de 18 y entre el de 15-16 y el resto (excepto los 3 últimos grupos de edad). Esta misma distribución se describe en el resto de variables (Estados emocionales positivos - $p=.000$ -, Preocupaciones y dificultades - $p=.000$ -, Estados emocionales negativos - $p=.000$ -, Rasgos emocionales negativos - $p=.000$ -, Manifestaciones de Ansiedad - $p=.000$ - y Miedo - $p=.000$).

Tabla 7.5.8.3.1. ANOVA Ansiedad por Edad Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Edad							
Ansiedad Total	137	1	12-13	29.8759	16.31962	13.349	.000
	154	0	13-14	30.0844	15.73928		
	125	0	14-15	38.1120	20.51365		
	74	0	15-16	37.2297	16.79412		
	125	0	16-17	43.4720	19.29131		
	56	0	17-18	51.1250	20.37294		
	96	0	18-25	42.5938	18.12795		
	17	0	25-39	43.9412	22.12033		
8	0	40 o más	45.2500	15.98884			
Estados Emocionales Positivos	137	1	12-13	7.7591	4.65347	10.844	.000
	154	0	13-14	7.8377	4.22329		
	125	0	14-15	9.9120	5.27626		
	74	0	15-16	9.7162	4.74131		
	125	0	16-17	11.2320	4.99861		
	56	0	17-18	12.6786	5.18076		
	96	0	18-25	11.1250	5.18348		
	17	0	25-39	10.0000	5.38516		
8	0	40 o más	10.3750	3.88909			
Preocupaciones y dificultades	137	1	12-13	10.6350	5.91717	8.033	.000
	154	0	13-14	10.9740	6.55988		
	125	0	14-15	13.2960	6.67932		
	74	0	15-16	12.1486	5.86534		
	125	0	16-17	14.8800	6.26254		
	56	0	17-18	15.7679	6.07227		
	96	0	18-25	14.2187	6.30823		
	17	0	25-39	14.4706	5.95942		
8	0	40 o más	15.0000	5.09902			
Estados Emocionales	137	1	12-13	3.6861	4.38371	9.251	.000
	154	0	13-14	3.2597	3.39705		
	125	0	14-15	4.5200	4.97996		
	74	0	15-16	4.9189	4.14715		
	125	0	16-17	6.1680	5.21897		

Negativos	56	0	17-18	8.2321	4.82415		
	96	0	18-25	5.6667	4.85943		
	17	0	25-39	5.2941	4.98453		
	8	0	40 o más	5.8750	3.75832		
Rasgos Negativos	137	1	12-13	3.4088	3.38586		
	154	0	13-14	3.4351	3.28380		
	125	0	14-15	4.6240	4.46431		
	74	0	15-16	4.4730	3.76073		
	125	0	16-17	4.4480	3.77482	3.973	.000
	56	0	17-18	5.2321	3.82333		
	96	0	18-25	4.8542	3.30543		
	17	0	25-39	6.4706	5.29289		
	8	0	40 o más	6.6250	4.50198		
Manifestaciones de ansiedad	137	1	12-13	3.7299	2.50735		
	154	0	13-14	3.8247	2.50002		
	125	0	14-15	4.7200	2.77547		
	74	0	15-16	5.0000	2.95630		
	125	0	16-17	5.0960	2.64704	8.934	.000
	56	0	17-18	6.6250	2.81917		
	96	0	18-25	5.2396	2.95134		
	17	0	25-39	5.4706	3.46622		
	8	0	40 o más	5.6250	1.92261		
Miedo	137	1	12-13	.6569	1.35819		
	154	0	13-14	.7532	1.41565		
	125	0	14-15	1.0400	1.87255		
	74	0	15-16	.9730	1.51678		
	125	0	16-17	1.6480	2.01309	9.209	.000
	56	0	17-18	2.5893	2.56392		
	96	0	18-25	1.4896	1.98942		
	17	0	25-39	2.2353	2.94808		
	8	0	40 o más	1.7500	1.28174		

Para las categorías que configuran la Ansiedad, aparecen diferencias estadísticamente significativas en la AE ($p=.000$) y también en la AR ($p=.000$). Se observa un incremento desde los menores (12-13) hasta los que tienen 17-18 años. A continuación se describe un descenso. La tabla que se presenta a continuación permite ver la disposición de las diferencias descritas:

Tabla 7.5.8.3.2. ANOVA AE y AR por Edad Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Edad							
	137	1	12-13	1.3796	.65452	14.526	.000

	154	0	13-14	1.3442	.54088		
	125	0	14-15	1.6560	.73071		
	74	0	15-16	1.6757	.62171		
Ansiedad Estado	125	0	16-17	1.8960	.80145		
	56	0	17-18	2.2500	.79201		
	96	0	18-25	1.8125	.79885		
	17	0	25-39	1.8235	.95101		
	8	0	40 o más	1.7500	.46291		
	137	1	12-13	1.6350	.68466		
	154	0	13-14	1.6688	.71451		
	125	0	14-15	1.8880	.81534		
	74	0	15-16	1.7838	.74522		
Ansiedad Rasgo	125	0	16-17	2.0480	.76048	7.301	.000
	56	0	17-18	2.1786	.76532		
	96	0	18-25	2.0313	.70267		
	17	0	25-39	2.0588	.82694		
	8	0	40 o más	2.2500	.70711		

Dentro de la variable Felicidad, las diferencias reflejan niveles claramente superiores encontrados en los dos primeros intervalos, descendiendo durante los 4 primeros. Después de esto, se observa más igualdad, encontrándose los niveles inferiores en el intervalo de 18 a 25. La Felicidad Total ($p=.000$) encuentra sus diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de entre 12-13 años y el resto (excepto los dos últimos) y el de 13-14 y el resto (excepto los mismos). Para los factores Satisfacción con la vida ($p=.000$), Cambios en la vida ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.000$) e Instituto ($p=.000$) las diferencias son las mismas. Para las Condiciones de vida negativas ($p=.001$) las diferencias son similares, salvo que en el grupo de entre 13-14 tampoco se establecen diferencias con el de 15-16 (además de las antes comentadas). Este análisis permite decir, de una forma más clara que se produce un descenso en los niveles de Felicidad a medida que asciende la edad. Del mismo modo se presenta una tabla en la que se pueden ver dichas diferencias.

Tabla 7.5.8.3.3. ANOVA Felicidad por Edad Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Edad						
	137	1	12-13	86.2628	15.79756	
	154	0	13-14	86.2208	15.03775	
	125	0	14-15	79.5760	17.22492	5.902
	74	0	15-16	77.8243	15.04911	.000
Felicidad Total	125	0	16-17	79.1520	15.96925	

	56	0	17-18	78.2500	17.89083		
	96	0	18-25	76.7917	13.74805		
	17	0	25-39	79.6471	10.49965		
	8	0	40 o más	77.6250	12.40895		
Satisfacción con la Vida	137	1	12-13	26.4672	7.45876		
	154	0	13-14	26.3766	7.10434		
	125	0	14-15	24.3120	8.06267		
	74	0	15-16	22.9595	7.04864		
	125	0	16-17	23.1040	7.02739	4.727	.000
	56	0	17-18	23.5000	7.35589		
	96	0	18-25	22.4896	6.02101		
	17	0	25-39	23.8824	5.63341		
	8	0	40 o más	24.2500	6.31891		
Condiciones de Vida Negativas	137	1	12-13	28.8394	4.93671		
	154	0	13-14	29.1429	4.42871		
	125	0	14-15	27.3440	5.59681		
	74	0	15-16	26.7973	5.65923		
	125	0	16-17	27.1200	5.87998	3.180	.001
	56	0	17-18	27.6071	5.08716		
	96	0	18-25	27.2708	4.29560		
	17	0	25-39	26.6471	3.93607		
	8	0	40 o más	25.8750	4.91172		
Cambios en la Vida	137	1	12-13	9.6861	2.79114		
	154	0	13-14	9.4221	2.78836		
	125	0	14-15	8.9280	2.77133		
	74	0	15-16	8.7838	2.73621		
	125	0	16-17	8.4880	2.61391	3.831	.000
	56	0	17-18	8.4107	2.88429		
	96	0	18-25	8.0833	2.60229		
	17	0	25-39	9.2353	2.33263		
	8	0	40 o más	8.6250	2.32609		
Condiciones de Vida Positivas	137	1	12-13	11.3139	3.98481		
	154	0	13-14	10.8442	3.49066		
	125	0	14-15	10.0640	4.15767		
	74	0	15-16	10.1757	3.23236		
	125	0	16-17	10.7680	2.75955	2.892	.004
	56	0	17-18	10.0179	3.13044		
	96	0	18-25	9.3958	3.25570		
	17	0	25-39	10.5294	2.18282		
	8	0	40 o más	9.8750	2.90012		
	137	1	12-13	5.2336	3.06849		
	154	0	13-14	5.7662	2.85783	1.791	.075
	125	0	14-15	4.9920	2.57937		

No cambios en Vida	74	0	15-16	5.2973	2.62094		
	125	0	16-17	5.8160	2.63471		
	56	0	17-18	5.1964	2.51844		
	96	0	18-25	5.6875	2.39435		
	17	0	25-39	4.2353	1.75105		
	8	0	40 o más	4.7500	1.75255		
Instituto	137	1	12-13	4.7226	1.41800		
	154	0	13-14	4.6688	1.32869		
	125	0	14-15	3.9360	1.40703		
	74	0	15-16	3.8108	1.61054		
	125	0	16-17	3.8560	1.40106	9.595	.000
	56	0	17-18	3.5179	1.66232		
	96	0	18-25	3.8646	1.48409		
	17	0	25-39	5.1176	.78121		
8	0	40 o más	4.2500	1.03510			

En IE, aparecen puntuaciones más bajas entre los más jóvenes (el grupo de menor edad es el que alcanza las puntuaciones más altas), puntuaciones que vuelven a repetirse en los dos grupos de mayor edad. En el grupo que va desde los 16 hasta los 25 años se dan las puntuaciones más altas. En los niveles totales (Total $p=.000$) las diferencias estadísticamente significativas se dan entre el grupo de 12-13 años y el intervalo que va de los 16 a los 18, entre el de 13-14 años y el intervalo que va de 15 a 25 años, el de 14-15 y el mismo intervalo más el grupo que va desde los 12 a los 13 el que tiene 16-17 años y el resto (excepto el que tiene 17-18). Este misma distribución se mantiene en todos los factores de la IE (Empatía $-p=.000-$, Autoconcepto $-p=.000-$, Autocontrol $-p=.000-$, Motivación $-p=.000$ y Conocimiento de sí mismos $-p=.000-$).

Tabla 7.5.8.3.4. ANOVA IE por Edad Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Edad							
Inteligencia Emocional Total	103	35	12-13	117.08	20.787		
	150	4	13-14	112.05	20.975		
	124	1	14-15	110.87	21.010		
	72	2	15-16	113.15	23.385		
	119	6	16-17	129.64	15.501	10.531	.000
	53	3	17-18	125.53	15.956		
	93	3	18-25	120.62	21.230		
	17	0	25-39	112.17	21.777		
	8	0	40 o más	110.43	14.617		
	103	35	12-13	46.8733	10.25789	8.539	.000

Empatía	150	4	13-14	44.6527	10.86478		
	124	1	14-15	43.9778	11.59785		
	72	2	15-16	45.6799	11.83947		
	119	6	16-17	51.4139	7.73575		
	53	3	17-18	52.0113	6.80188		
	93	3	18-25	50.2634	9.52560		
	17	0	25-39	46.9912	10.04708		
	8	0	40 o más	40.4000	10.23565		
Autoconcepto	103	35	12-13	20.5204	3.86900		
	150	4	13-14	19.7973	4.28275		
	124	1	14-15	19.9085	3.85957		
	72	2	15-16	18.9604	4.24346		
	119	6	16-17	21.5158	3.27160	3.739	.000
	53	3	17-18	20.3830	3.17035		
	93	3	18-25	20.1887	4.28256		
	17	0	25-39	18.2882	2.77751		
8	0	40 o más	18.2750	4.82930			
Autocontrol	103	35	12-13	24.6350	7.56120		
	150	4	13-14	23.2100	7.56484		
	124	1	14-15	23.8653	7.68210		
	72	2	15-16	24.5007	7.37954		
	119	6	16-17	28.9221	5.36814		
	53	3	17-18	27.5877	6.68387		
	93	3	18-25	25.3387	8.20973	6.833	.000
	17	0	25-39	23.8176	9.2061		
8	0	40 o más	27.3438	5.79091			
Motivación	103	35	12-13	17.8422	5.72640		
	150	4	13-14	17.0483	4.92653		
	124	1	14-15	15.7863	5.65476		
	72	2	15-16	16.6354	5.03840		
	119	6	16-17	19.3479	5.63633	3.823	.000
	53	3	17-18	17.4057	6.28762		
	93	3	18-25	17.4704	5.58881		
	17	0	25-39	15.6471	4.20385		
8	0	40 o más	17.7812	2.71385			
Conocimiento de sí mismos	103	35	12-13	7.2068	2.20366		
	150	4	13-14	7.3397	2.41514		
	124	1	14-15	7.3274	2.41568		
	72	2	15-16	7.3757	2.14937		
	119	6	16-17	8.4725	2.08270	3.908	.000
	53	3	17-18	8.1406	2.09996		
	93	3	18-25	7.3581	2.17653		
17	0	25-39	7.4235	2.05503			

Dentro del factor Habilidades Sociales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el total de las HHSS ($p=.009$) y en la subcategoría Enfado ($p=.002$). Para la primera, el intervalo que va desde los 18 a los 25 años es el que refleja las puntuaciones más altas. Precisamente las diferencias estadísticamente significativas se dan entre este intervalo y el resto (excepto el grupo de 40 o más años). Para el subfactor, las diferencias, en concreto se encuentran entre el grupo de 16-17 y el resto, excepto el intervalo de 15 a 18. Se puede ver resumido, junto con las medias, que muestran el sentido de las diferencias.

Tabla 7.5.8.3.5. ANOVA HHSS por Edad Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Edad							
Habilidades Sociales Total	91	47	12-13	56.63	11.856		
	132	22	13-14	53.85	12.668		
	111	14	14-15	53.76	11.771		
	70	4	15-16	54.44	12.725		
	107	18	16-17	55.18	14.719		
	52	4	17-18	54.08	12.292		
	88	8	18-25	60.42	12.096	2.557	.009
	16	1	25-39	52.06	14.083		
	6	2	40 o más	54.83	13.862		
Opiniones	91	47	12-13	13.3077	4.86414		
	132	22	13-14	13.0152	4.95781		
	111	14	14-15	12.8829	4.62157		
	70	4	15-16	12.9571	4.62330		
	107	18	16-17	12.4112	5.54391	1.786	.077
	52	4	17-18	12.3269	4.35089		
	88	8	18-25	14.6705	4.47656		
	16	1	25-39	12.1875	3.98696		
	6	2	40 o más	11.6667	6.18601		
Disconformidad	91	47	12-13	12.1319	4.20901		
	132	22	13-14	11.1515	3.91217		
	111	14	14-15	11.0000	4.40661		
	70	4	15-16	10.9714	4.33045		
	107	18	16-17	10.8505	4.84438	1.613	.118
	52	4	17-18	10.7308	3.86089		
	88	8	18-25	12.2045	4.10539		
	16	1	25-39	9.6875	5.36307		
	6	2	40 o más	10.5000	3.93700		

Asertividad	91	47	12-13	12.8462	3.86127	1.721	.090
	132	22	13-14	11.8333	4.31431		
	111	14	14-15	12.5045	4.17106		
	70	4	15-16	12.6429	4.37395		
	107	18	16-17	12.7477	3.96944		
	52	4	17-18	13.0192	3.82197		
	88	8	18-25	13.7955	3.78187		
	16	1	25-39	12.0000	4.83046		
	6	2	40 o más	13.8333	5.74166		
Enfado	91	47	12-13	9.9341	3.37903	3.046	.002
	132	22	13-14	9.4621	3.22775		
	111	14	14-15	9.3063	3.31331		
	70	4	15-16	10.2429	3.17798		
	107	18	16-17	10.7850	3.20091		
	52	4	17-18	10.0192	2.92045		
	88	8	18-25	10.7273	3.19744		
	16	1	25-39	8.8750	4.04763		
	6	2	40 o más	7.8333	2.71416		
Peticiones	91	47	12-13	8.4066	3.59314	1.825	.070
	132	22	13-14	8.3864	3.15418		
	111	14	14-15	8.0631	3.30916		
	70	4	15-16	7.6286	3.47734		
	107	18	16-17	8.3832	2.49015		
	52	4	17-18	7.9808	3.14044		
	88	8	18-25	9.0227	3.37325		
	16	1	25-39	9.3125	2.62599		
	6	2	40 o más	11.0000	3.63318		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, se observa que en el intervalo que va desde 16 a 17 años se dan las calificaciones más altas. En el resto de intervalos aparecen puntuaciones similares, excepto en el de 40 años o más (encontrándose las calificaciones más bajas). Con respecto al Rendimiento Académico, las diferencias estadísticamente significativas se encontraron, en la Media general ($p=.000$), entre el intervalo de 16 a 17 y el resto, y entre el de 12-13 y el intervalo de 14 a 17 años. En Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$) y Religión ($p=.000$) se dan entre el grupo de 15-16 años y el resto (excepto los de 40 o más), el intervalo de 18 a 25 y el intervalo de 14-17 y el de 12-13 y el de 40 o más. En Sociales ($p=.019$) se dan entre el intervalo de 14-15 y el de 16-17, entre el de 15-16 y el 16-17 y 16-17 y el 18-25. En Inglés ($p=.000$), se dan entre el grupo de entre 16 y 17 años y el resto (excepto el de 18 a 25 y el de 40 o más). Para finalizar, en Naturales ($p=.000$), se dan entre el grupo

de 14-15 y el resto (menos el intervalo de 25 a más de 40) y entre el de 14-15 y 31 de 17-18. La tabla 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%.

Tabla 7.5.8.3.6. ANOVA Rendimiento por Edad Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Edad							
Media Rendimiento Académico	127	10	12-13	6.89948	1.644860	7.384	.000
	153	1	13-14	6.65741	1.625072		
	120	5	14-15	6.11806	1.417082		
	72	2	15-16	6.20023	1.473349		
	122	3	16-17	7.34563	1.193941		
	43	13	17-18	6.45736	.977473		
	72	24	18-25	6.48762	1.616180		
	12	5	25-39	6.15972	1.057953		
5	3	40 o más	5.53333	1.340605			
Lengua Castellana	127	10	12-13	6.85827	1.846165	10.276	.000
	153	1	13-14	6.41176	1.722641		
	120	5	14-15	5.89167	1.718881		
	72	2	15-16	5.10417	1.936833		
	122	3	16-17	7.08197	1.508051		
	43	13	17-18	6.09302	1.287559		
	72	24	18-25	6.51458	2.112829		
	12	5	25-39	6.75000	1.215431		
5	3	40 o más	5.10000	.741620			
Matemáticas	127	10	12-13	6.58189	2.103339	4.359	.000
	153	1	13-14	6.22222	1.964227		
	120	5	14-15	5.60833	1.888914		
	72	2	15-16	5.91667	2.026236		
	122	3	16-17	6.40164	1.619406		
	43	13	17-18	4.97674	2.109935		
	72	24	18-25	6.02083	2.246182		
	12	5	25-39	5.58333	1.564279		
5	3	40 o más	5.40000	1.516575			
Sociales	127	10	12-13	6.88740	1.875658	2.308	.019
	153	1	13-14	7.00000	2.055160		
	120	5	14-15	6.62083	2.025049		
	72	2	15-16	6.37500	1.967607		
	122	3	16-17	7.36885	1.877227		
	43	13	17-18	6.97674	1.299970		

	72	24	18-25	6.54514	1.956987		
	12	5	25-39	7.08333	1.831955		
	5	3	40 o más	6.20000	2.387467		
Naturales	127	10	12-13	6.82441	1.864825		
	153	1	13-14	6.40523	2.128868		
	120	5	14-15	5.50000	2.066133		
	72	2	15-16	6.33333	1.809599		
	122	3	16-17	7.53279	1.580587	10.529	.000
	43	13	17-18	6.94767	1.232543		
	72	24	18-25	6.32014	1.705308		
	12	5	25-39	6.04167	.987613		
	5	3	40 o más	5.20000	1.095445		
	Inglés	127	10	12-13	6.48031	2.411449	
153		1	13-14	6.28758	2.079579		
120		5	14-15	5.97083	1.977070		
72		2	15-16	6.01389	2.279690		
122		3	16-17	7.21311	1.754472		
43		13	17-18	5.98837	1.670787		
72		24	18-25	6.69931	2.001452	4.280	.000
12		5	25-39	5.33333	1.825742		
5		3	40 o más	5.80000	1.643168		
Religión		127	10	12-13	7.76457	1.894835	
	153	1	13-14	7.61765	1.910639		
	120	5	14-15	7.11667	1.666190		
	72	2	15-16	7.45833	1.990736		
	122	3	16-17	8.47541	1.543920	8.572	.000
	43	13	17-18	7.76163	1.516726		
	72	24	18-25	6.82569	1.853983		
	12	5	25-39	6.16667	1.114641		
	5	3	40 o más	5.50000	1.500000		

- **Discusión**

A continuación se prosigue con la discusión de las diferentes variables en función de la edad cronológica del sujeto. Como se ha comentado anteriormente, a pesar de que se intentaron delimitar la edad y el curso, existe cierta relación entre ambos factores socio-demográficos. Esto indica que muchos de los elementos comentados en el caso del curso, se van a repetir, parcialmente, para la variable Edad. En cualquier caso, la primera variable vuelve a ser la Ansiedad, en la que se registran diferencias significativas en función de la edad, tanto en las puntuaciones totales, como en todos y cada uno de los factores que integran esta variable. De nuevo, ambas categorías de

Ansiedad (AE y AR) se encuentran influidas por la edad. En este caso, las diferencias indican un ascenso desde los 12 hasta los 18 años. Entrando en la etapa adulta, aparecen diferencias menos pronunciadas. Esto indica claramente que la edad es un factor determinante. Sin embargo, no lo es para los factores, que se mantienen constantes a lo largo del proceso evolutivo. En todos los casos el factor Preocupaciones y dificultades y los Estados emocionales positivos, vuelven a repartirse los niveles más altos. Esta realidad sí entra dentro de lo esperado, así como en lo que marcaba la hipótesis inicial (dado que se consideró la independencia con la variable curso). De nuevo, se vuelve a mencionar la incidencia de los trastornos de ansiedad y su diagnóstico, en relación con la edad (Ingles et al., 2010 y Cazalla-Luna y Molero, 2014). Resulta relevante mencionar que el ascenso se produce durante la adolescencia del sujeto. Este periodo destaca por los importantes cambios que experimenta el sujeto, tratándose de una etapa en la que, a priori, se entienden niveles más altos de estrés que en la etapa infantil, en la que todo ocurre de forma más "plácida". Esta realidad puede dar una posible explicación a las diferencias descritas dentro de esta variable.

Para la Felicidad, ocurre algo diferente a lo comentado para la variable Ansiedad, puesto que se experimenta un descenso progresivo, en sus niveles, a medida que se avanza en la edad cronológica. De la misma manera que ocurre en la ansiedad, se registran diferencias significativas, siendo un factor determinante, no sólo para las puntuaciones totales, sino para cada una de las categorías que integran esta variable (Satisfacción con la vida, Condiciones de vida negativas, Cambios en la vida, Condiciones de vida positivas e Instituto), con la excepción de la categoría No cambios en la vida, en la que las diferencias no fueron significativas. Se reincide en el sentido de las diferencias, siendo contrarias a las descritas para la ansiedad. Esto hace posible decir que a medida que se va ascendiendo en edad, disminuyen los niveles de felicidad. La edad no es un factor determinante en los tipos de felicidad (factores) que se registran entre los alumnos de Secundaria, manteniéndose constante a lo largo de este periodo educativo. En todos los casos, el factor Condiciones de vida negativas ocupa el primer lugar en cuanto a intensidad para esta variable. Esta realidad no entra dentro de lo esperado, si se consideran los trabajos consultados (Carballeira et al., 2015).

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función de la edad, que vuelve a ser un factor determinante, también en la variable mencionada, dado que se pueden 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), incluidas las HHSS. En IE, aparecen puntuaciones más bajas entre los más jóvenes, encontrándose, en el grupo que va desde los 16 hasta los 25 años, las puntuaciones más altas. En los sujetos de más edad se vuelve a encontrar un descenso. En general, tanto en los niveles totales, como en los diferentes factores (Empatía, Autoconcepto, Autocontrol, Motivación y Conocimiento de sí mismos) las puntuaciones siguen esta distribución. Esto permite que se pueda decir que, se experimenta un ascenso progresivo a medida que se va aumentando la edad, hasta alcanzar el periodo adulto. Dentro del factor Habilidades Sociales, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas (HHSS), lo mismo que ocurre en el caso de uno (sólo) de sus subfactores, la manifestación de Enfado. En este caso, los que tienen entre 18 y 25 años reflejan las puntuaciones más altas. Dado que las diferencias se dan con el resto de grupos (excepto el grupo de 40 o más años), se puede entender un aumento progresivo en las puntuaciones a medida que asciende la edad. Para todo esto, se puede destacar el proceso de desarrollo socio-emocional del sujeto. Este crecimiento progresivo provoca importantes cambios en todas las capacidades que forman parte de la inteligencia emocional, incluidas las HHSS (Billings et al., 2014; Brouzos et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Gomes y Pereira, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a). No se vuelve a contemplar diferencias en los tipos (coincide la organización de los factores, considerando sus medias).

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la edad en las variables estudiadas con el Rendimiento Académico. De manera contraria a lo que se esperaba, se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento en todas las materias (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, Inglés y Religión/Ciudadanía), así como también en la Media del Rendimiento académico. Los resultados más altos son para el alumnado entre 16 y 17 años, dándose diferencias con el resto de grupos de edad. En esta ocasión, se vuelve a incidir en la relación entre el curso y la edad, para justificar estas diferencias. Por esta razón, se vuelve a mencionar el trabajo de Pulido (2015) como ejemplo en el que se pueden ver diferencias considerando esta variable.

7.5.8.4. Género

➤ Tablas de contingencia

El género influye en Ansiedad Total ($p=.000$), en los Estados emocionales positivos ($p=.001$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), los Estados emocionales negativos

($p=.000$), los Rasgos emocionales negativos ($p=.003$), Manifestaciones de Ansiedad ($p=.000$) y el Miedo ($p=.000$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en IE Total ($p=.001$), en Empatía ($p=.000$), Autoconcepto ($p=.045$), Autocontrol ($p=.035$) y Conocimiento de sí mismos ($p=.001$), HHSS ($p=.037$), Opiniones ($p=.007$), Disconformidad ($p=.041$), Media general ($p=.010$), Lengua Castellana ($p=.009$), Inglés ($p=.004$) y Religión ($p=.036$). No fueron significativas en Felicidad Total ($p=.102$), Satisfacción con la vida ($p=.130$), Condiciones de vida positivas ($p=.149$), Cambios en la vida ($p=.365$), Condiciones de vida negativas ($p=.318$), No cambios en la vida ($p=.381$) e Instituto ($p=.142$), Motivación ($p=.246$), Asertividad ($p=.544$), Enfado ($p=.220$) y Peticiones ($p=.461$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Matemáticas ($p=.261$), Sociales ($p=.258$) y Naturales ($p=.067$).

➤ Prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes.

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. En este caso, se empleó la prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes. Considerando el análisis de esta prueba, con la variable Género como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes, las diferencias vuelven a ser estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.000$), en los Estados emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), los Estados emocionales negativos ($p=.000$), los Rasgos emocionales negativos ($p=.000$), Manifestaciones de Ansiedad ($p=.000$) y el Miedo ($p=.000$). En este caso, el sentido de estas diferencias es claro, siendo imposible la realización de pruebas "post hoc": el género femenino alcanza puntuaciones más elevadas en todos los casos. En IE Total ($p=.000$), en Empatía ($p=.000$), Autocontrol ($p=.037$) y Conocimiento de sí mismos ($p=.000$) también se encontraron diferencias estadísticamente significativas, siendo las chicas las que evidencian puntuaciones superiores. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación estadística en Autoconcepto ($p=.068$), HHSS ($p=.968$), Opiniones ($p=.379$), Disconformidad ($p=.252$), Media general ($p=.667$), Lengua Castellana ($p=.952$), Inglés ($p=.870$) y Religión ($p=.567$), que habían sido aceptadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. En Felicidad Total ($p=.043$), Satisfacción con la vida ($p=.046$) y Condiciones de vida positivas ($p=.021$) ocurrió lo contrario, encontrándose en el caso de la prueba t

de Student diferencias estadísticamente significativas. En este caso, son los varones los que evidencian puntuaciones superiores. Para completar las variables que se consideraron, se volvió a repetir la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en Condiciones de vida negativas ($p=.318$), Cambios en la vida ($p=.205$), No cambios en la vida ($p=.381$) e Instituto ($p=.425$). Lo mismo ocurrió en el factor de la IE Motivación ($p=.351$), Asertividad ($p=.643$), Enfado ($p=.958$), Peticiones ($p=.573$), Matemáticas ($p=.257$), Sociales ($p=.661$) y Naturales ($p=.737$), en las que las diferencias tampoco fueron estadísticamente significativas. Todo lo comentado aquí aparece recogido en las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso de este factor (Género) 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. En los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas son las mujeres las que evidencian puntuaciones más altas en Ansiedad.

Tabla 7.5.8.4.1. Prueba t Ansiedad por Género Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Ansiedad Total	363	0	Varones	32.6088	16.68546	47.997	.000
	423	1	Mujeres	41.8345	20.11898		
Estados Emocionales Positivos	363	0	Varones	8.8788	4.88166	16.877	.000
	423	1	Mujeres	10.3593	5.16674		
Preocupaciones y dificultades	363	0	Varones	11.2975	6.06591	42.043	.000
	423	1	Mujeres	14.2246	6.51132		
Estados Emocionales Negativos	363	0	Varones	4.0358	4.22324	21.320	.000
	423	1	Mujeres	5.5792	5.02484		
Rasgos Negativos	363	0	Varones	3.5923	3.33890	22.859	.000
	423	1	Mujeres	4.8652	4.02048		
Manifestaciones de ansiedad	363	0	Varones	4.0413	2.68944	36.064	.000
	423	1	Mujeres	5.2246	2.80811		
Miedo	363	0	Varones	.7631	1.45430	39.514	.000
	423	1	Mujeres	1.5816	2.08296		

Las diferencias volvieron a ser estadísticamente significativas en la categoría AE($p=.000$), siendo más elevadas las puntuaciones entre las mujeres. La categoría que se relaciona con una consideración más constante de la ansiedad (AR), también reflejó

diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$), siendo los varones los que presentan puntuaciones más bajas.

Tabla 7.5.8.4.2. Prueba t AE y AR por Género Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Ansiedad	363	0	Varones	1.4959	.67869	36.385	.000
Estado	423	1	Mujeres	1.7849	.78103		
Ansiedad Rasgo	363	0	Varones	1.7052	.69620	42.213	.000
	423	1	Mujeres	2.0024	.78038		

Para la Felicidad, en los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas son los varones los que evidencian puntuaciones más altas.

Tabla 7.5.8.4.3. Prueba t Felicidad por Género Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Felicidad Total	363	0	Varones	82.6474	15.67513	4.113	.043
	423	1	Mujeres	80.3357	16.14921		
Satisfacción con la vida	363	0	Varones	25.0496	7.35093	3.980	.046
	423	1	Mujeres	24.0165	7.13925		
Condiciones de Vida Negativas	363	0	Varones	28.0413	4.87818	.999	.318
	423	1	Mujeres	27.6738	5.35449		
Cambios en mi vida	363	0	Varones	9.0551	2.83959	1.606	.205
	423	1	Mujeres	8.8038	2.71241		
Condiciones de Vida Positivas	363	0	Varones	10.8375	3.52631	5.379	.021
	423	1	Mujeres	10.2624	3.41237		
No cambios en vida	363	0	Varones	5.5152	2.76055	.768	.381
	423	1	Mujeres	5.3452	2.66787		
Instituto	363	0	Varones	3.0689	.97096	.637	.425
	423	1	Mujeres	3.1702	.95608		

Para la Inteligencia Emocional, en los casos en los que las diferencias fueron estadísticamente significativas son los varones los que evidencian puntuaciones más bajas, tanto en los totales como en los diferentes factores.

Tabla 7.5.8.4.4. Prueba t IE por Género Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Inteligencia Emocional Total	327	36	Varones	113.88	20.601	19.365	.000
	408	15	Mujeres	120.66	20.873		
Empatía	327	36	Varones	45.0483	10.62354	28.582	.000
	408	15	Mujeres	49.1455	10.07958		
Autoconcepto	327	36	Varones	19.8739	3.96783	3.348	.068

	408	15	Mujeres	20.4071	3.89717		
Autocontrol	327	36	Varones	24.6052	7.43678	4.367	.037
	408	15	Mujeres	25.7649	7.51589		
Motivación	327	36	Varones	17.1346	5.60362	.870	.351
	408	15	Mujeres	17.5171	5.46606		
Conocimiento de sí mismo	327	36	Varones	7.2173	2.22786	14.206	.000
	408	15	Mujeres	7.8495	2.28750		

Para las HHSS no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ni en los totales ni en ninguno de los subfactores.

Tabla 7.5.8.4.5. Prueba t HHSS por Género Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Habilidades Sociales Total	289	74	Varones	56.99	12.719	.002	.968
	380	43	Mujeres	54.05	12.616		
Opiniones	289	74	Varones	13.7266	5.02197	.774	.379
	380	43	Mujeres	12.5474	4.66055		
Disconformidad	289	74	Varones	11.7059	4.15164	1.316	.252
	380	43	Mujeres	10.9342	4.40597		
Asertividad	289	74	Varones	12.7855	4.08278	.214	.643
	380	43	Mujeres	12.5711	4.10453		
Enfado	289	74	Varones	10.3080	3.26683	.003	.958
	380	43	Mujeres	9.6895	3.24194		
Peticiones	289	74	Varones	8.4637	3.26060	.318	.573
	380	43	Mujeres	8.3053	3.18828		

Lo mismo que en el caso anterior ocurre en el caso del Rendimiento Académico, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas ni en la Media de Rendimiento ni en ninguna de las materias específicas.

Tabla 7.5.8.4.6. Prueba t Rendimiento por Género Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Media Rendimiento	338	25	Varones	6.43013	1.539395	.185	.667
	387	36	Mujeres	6.82845	1.476712		
Lengua castellana	338	25	Varones	6.11302	1.840847	.004	.952
	387	36	Mujeres	6.61977	1.780305		
Matemáticas	338	25	Varones	5.90740	2.071777	1.287	.257
	387	36	Mujeres	6.21628	1.936951		
Sociales	338	25	Varones	6.73743	1.967849	.192	.661
	387	36	Mujeres	6.99793	1.910998		
Inglés	338	25	Varones	6.14127	2.086993	.027	.870

	387	36	Mujeres	6.64341	2.078630		
Naturales	338	25	Varones	6.33195	1.958619	.113	.737
	387	36	Mujeres	6.70103	1.903062		
Religión	338	25	Varones	7.34970	1.901479	.441	.507
	387	36	Mujeres	7.79225	1.782160		

- **Discusión**

Se inicia este apartado con la Ansiedad en función del género. En este sentido, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas para los totales, así como todos los factores (Estados emocionales positivos, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales negativos, Rasgos emocionales negativos, Manifestaciones de Ansiedad y Miedo), con independencia de la categoría con el que queda vinculado (AR o AE). También se describen diferencias estadísticamente significativas en el caso de las categorías que integran la variable, tanto en la AE como en la AR. Ambas concepciones de Ansiedad estarían condicionadas por el Género. Como ya se ha comentado, las personas pertenecientes al el género femenino reflejan puntuaciones más elevadas en todos los casos. Esto demuestra que el género es otra de las variables sociodemográficas que se deben tener en cuenta en cualquier investigación que pretenda informar sobre los estados de ansiedad (salvo si se quieren considerar las diferencias en cuanto a los tipos de Ansiedad, siendo, en ambos géneros, las mismas categorías que se han ido viendo en el resto de variables anteriores). El sentido de estas diferencias coincide con la mayoría de trabajos consultados (Spielberger et al., 1982; Vélez et al., 2009; Burnham et al., 2011; Bernaldo de Quirós et al., 2012; Franco et al., 2014; Gómez-Garibello y Chaux, 2014; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016). Ante estas diferencias encontradas, se pretende un alejamiento de las concepciones basadas en criterios de tipo biológico, en las que se remarca la existencia de diferencias hormonales (debidas al ciclo menstrual propio de las mujeres, niveles de estrógeno y progesterona, disminución en los niveles de serotonina, mujeres con una amígdala más desarrollada que los varones,...) indicadas en Pinto et al. (2013), para concederle mayor credibilidad a aquellas que tienen en cuenta diferencias en los patrones de socialización y la presencia marcada de determinados roles. Según esta consideración, el proceso de socialización llevado a cabo por familias y escuelas permite que las chicas expresen sus sentimientos de una forma abierta y manifiesta, cosa que no ocurre con los varones. A estos últimos se les educa para que repriman sus sentimientos como reafirmación de su virilidad (Soriano y González, 2013), lo que pone

de manifiesto la existencia de patrones de educación diferencial para ambos géneros. Esto justificaría el hecho de que las chicas fueran más “emocionales” que los varones (Pulido y Herrera, 2015a) y permite que se pueda considerar el componente social como principal elemento responsable de las diferencias encontradas en esta variable sociodemográfica (Méndez et al., 2003; Newcomb et al., 2007; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Braz et al., 2013; Franco et al., 2014; Cruz, 2014; Caballero-Dominguez, 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a, 2016b y Gómez-Ortiz et al., 2016). Por todo lo que se ha comentado, estos resultados entraban dentro de lo esperado (hipótesis planteadas en los apartados anteriores).

Continuando este apartado, en el que se considera la variable sociodemográfica género, la siguiente variable de estudio es la Felicidad. En esta ocasión, tanto en Felicidad Total, como en las categorías Satisfacción con la vida y Condiciones de vida positivas, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas, algo con lo que ya se contaba (hipótesis inicial). En esta ocasión y, de nuevo de forma contraria a lo que ocurre en el caso de la Ansiedad, son los varones los que demuestran niveles superiores en cuanto a la satisfacción personal (felicidad). Sin embargo, para ambos géneros, las categorías en las que se establecen las puntuaciones más altas son las mismas (Condiciones de vida negativas). Son numerosos los trabajos que indican una relación idéntica a la descrita, en función de la variable sociodemográfica que se está considerando en este momento (Hernangómez et al., 2009; Vélez et al., 2009; González-Quiñones y Restrepo, 2010; Bouchard, 2014 y Quiceno y Vinaccia, 2015). Según este tipo de trabajos, los varones percibirían más la presencia de emociones positivas, teniendo mayor satisfacción por la vida, mejor aceptación de su aspecto físico e imagen corporal y más seguridad y confianza consigo mismos que las mujeres (Urzúa et al, 2011 y Quiceno y Vinaccia, 2015). Del mismo modo, las emociones negativas alcanzan niveles inferiores en los varones (lo que vuelve a coincidir con los resultados obtenidos), mientras que la percepción de la calidad de vida y las fortalezas personales son superiores en ellos (Bouchard, 2014; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016). Esto muestra que el género es una variable influyente en estos estados emocionales. Como justificante de estas diferencias, se vuelven a destacar los elementos diferenciales en los patrones de socialización y crianza de ambos géneros (Méndez et al., 2003; Newcomb et al., 2007; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Braz et al., 2013; Franco et al., 2014; Cruz, 2014; Caballero-Dominguez, 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a y 2016b y Gómez-Ortiz et al., 2016).

Se prosigue con la Inteligencia Emocional en función del género, donde se volvieron a encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ambos. En IE Total, en Empatía, Autocontrol y Conocimiento de sí mismos, las chicas evidencian puntuaciones superiores. En este sentido, las capacidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino (Pulido, 2015), lo que hace que sean las mujeres las que presentan niveles superiores en este tipo de habilidades (Fernández-Berrocal et al., 2012; Downey et al., 2013; Katyal, 2013; Billings et al., 2014; Azpiazu et al., 2015; Cabello y Fernández-Berrocal, 2015; Pulido y Herrera, 2014 2015a y Cejudo, 2016). Alejados de aquellas concepciones basadas en criterios de tipo biológico (Pinto et al., 2013), se vuelve a destacar las relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles diferentes para ambos grupos (Brackett y Salovey, 2006; Soriano y González, 2013; Pulido y Herrera, 2015a y Pulido, 2015). Todo lo comentado cambia si se consideran las HHSS, donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, algo que se extiende a todas las subcategorías dentro de este factor (HHSS), sin ninguna excepción.

Se finaliza con el Rendimiento en función del género. En este sentido, no se encontraron diferencias significativas entre ambos géneros, ni desde el punto de vista de la Media, ni tampoco en función de cada una de las materias (Lengua Castellana, Matemáticas, ciencias Naturales y Sociales, Inglés ni Religión). Así, no se encuentran diferencias ni en el nivel (total) ni en los tipos (materias), tal y como se pensaba en un principio. La asignatura en la que se registran resultados mejores es en Religión, en ambos grupos por igual. En este sentido, las diferencias entre géneros en cuanto al Rendimiento se pueden observar en Pulido y Herrera (2015b). Sin embargo, no fueron suficientes como para que se decidiera optar por esta concepción a la hora de realizar las suposiciones (hipótesis) iniciales.

7.5.8.5. Cultura/Religión

➤ Tablas de contingencia

El grupo cultural influye en Preocupaciones y dificultades ($p=.025$), en Felicidad Total ($p=.009$), en Satisfacción con la vida ($p=.004$) y Cambios en la vida ($p=.009$). También fueron estadísticamente significativas en IE Total ($p=.002$), Empatía ($p=.001$), el Autoconcepto ($p=.040$), el Autocontrol ($p=.004$), la Motivación ($p=.000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=.042$) y Peticiones ($p=.035$). Lo mismo ocurrió en la Media general ($p=.000$) y en todas las materias: Lengua Castellana ($p=.000$),

Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en el caso de la Ansiedad Total ($p=.111$), Estados emocionales positivos ($p=.389$), Estados emocionales negativos ($p=.129$), Rasgos emocionales negativos ($p=.752$), Manifestaciones de Ansiedad ($p=.225$) y Miedo ($p=.682$), Condiciones de vida negativas ($p=.418$), Condiciones de vida positivas ($p=.169$), No cambios en la vida ($p=.293$), Instituto ($p=.525$), HHSS ($p=.693$), Opiniones ($p=.095$), Disconformidad ($p=.322$), Asertividad ($p=.157$) y Enfado ($p=.120$).

➤ Prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes.

Una vez hecha esta primera aproximación, se puede afirmar la repetición de las diferencias estadísticamente significativas en Preocupaciones y dificultades ($p=.024$). En este caso, son los pertenecientes a la cultura cristiana los que evidencian niveles superiores en Ansiedad y sus factores. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.001$) y en algunas de las categorías que pertenecen a esta variable (Satisfacción con la vida $-p=.001-$, y Cambios en la vida $-p=.003-$). En este caso, son los musulmanes los que evidencian niveles más altos. En IE Total ($p=.000$), así como en todos sus factores también fueron estadísticamente significativas. Es lo que ocurre con la Empatía ($p=.000$), el Autoconcepto ($p=.027$), el Autocontrol ($p=.000$), la Motivación ($p=.000$) y el Conocimiento de sí mismos ($p=.013$). En todos los casos, los cristianos evidencian niveles más elevados en este conjunto de habilidades emocionales. Sin embargo, dentro de las HHSS, sólo se encontraron diferencias significativas en el subfactor Peticiones ($p=.008$, como ocurrió con la prueba anterior), en el que los cristianos reflejan puntuaciones más altas. Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron en la Media general ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.001$), Sociales ($p=.033$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). En todos los casos, son los musulmanes los que obtienen resultados más bajos. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables Ansiedad Total ($p=.046$), Estados emocionales positivos ($p=.044$) y Condiciones de vida negativas ($p=.007$), que habían sido rechazadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso de los factores Estados emocionales negativos ($p=.297$), Rasgos emocionales negativos

($p=.130$), Manifestaciones de Ansiedad ($p=.589$) y Miedo ($p=.517$), pertenecientes a la Ansiedad, Condiciones de vida positivas ($p=.181$), No cambios en la vida ($p=.844$) e Instituto ($p=.162$), pertenecientes a la Felicidad y las HHSS ($p=.230$) y el resto de sus categoría, como es el caso de la manifestación de Opiniones ($p=.717$), la Disconformidad ($p=.479$), la Asertividad ($p=.116$) y el Enfado ($p=.121$). Esta información queda complementada con las tablas que se presentan a continuación.

➤ 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). Para la Ansiedad, en los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas son los cristianos los que evidencian puntuaciones más altas en Ansiedad.

Tabla 7.5.8.5.1. Prueba t Ansiedad por Cultura Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P	
Cultura							
Ansiedad Total	221	0	Cristiana	39.7919	19.00723	3.982	.046
	555	1	Musulmana	36.7495	19.23164		
Estados Emocionales Positivos	221	0	Cristiana	10.2579	4.94897	4.070	.044
	555	1	Musulmana	9.4414	5.14217		
Preocupaciones y dificultades	221	0	Cristiana	13.7195	6.45143	5.082	.024
	555	1	Musulmana	12.5604	6.46941		
Estados Emocionales Negativos	221	0	Cristiana	5.1629	4.77309	1.088	.297
	555	1	Musulmana	4.7694	4.73189		
Rasgos Negativos	221	0	Cristiana	4.6063	3.72019	2.298	.130
	555	1	Musulmana	4.1514	3.79466		
Manifestaciones de ansiedad	221	0	Cristiana	4.7647	2.80078	.292	.589
	555	1	Musulmana	4.6432	2.83714		
Miedo	221	0	Cristiana	1.2805	1.91241	.421	.517
	555	1	Musulmana	1.1838	1.85934		

Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en la categoría AE($p=.133$), en la que se registran puntuaciones ligeramente superiores para los cristianos. En AR también fueron los cristianos los que obtuvieron puntuaciones mayores, pero en este caso, las diferencias sí fueron estadísticamente significativas ($p=.029$).

Tabla 7.5.8.5.2. Prueba t AE y AR por Cultura Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
----------	---	----------	-------	-----------	---	---

Cultura							
Ansiedad Estado	221	0	Cristiana	1.6968	.74677	2.262	.133
	555	1	Musulmana	1.6342	.75375		
Ansiedad Rasgo	221	0	Cristiana	1.9502	.77592	4.809	.029
	555	1	Musulmana	1.8342	.74895		

Para la Felicidad, en los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas son los musulmanes los que evidencian puntuaciones más altas.

Tabla 7.5.8.5.3. Prueba t Felicidad por Cultura Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Felicidad Total	221	0	Cristiana	78.3484	16.15411	11.144	.001
	555	1	Musulmana	82.5658	15.77369		
Satisfacción con la vida	221	0	Cristiana	23.0769	7.08959	11.776	.001
	555	1	Musulmana	25.0468	7.26730		
Condiciones de Vida Negativas	221	0	Cristiana	27.0452	5.35959	7.317	.007
	555	1	Musulmana	28.1514	5.05159		
Cambios en mi vida	221	0	Cristiana	8.4434	2.91434	8.715	.003
	555	1	Musulmana	9.0919	2.69855		
Condiciones de Vida Positivas	221	0	Cristiana	10.2579	3.36580	1.792	.181
	555	1	Musulmana	10.6270	3.50549		
No cambios en vida	221	0	Cristiana	5.4480	2.57669	.039	.844
	555	1	Musulmana	5.4054	2.76576		
Instituto	221	0	Cristiana	3.0588	.96821	1.956	.162
	555	1	Musulmana	3.1495	.96190		

Para la Inteligencia Emocional, en los casos en los que las diferencias fueron estadísticamente significativas son los cristianos los que evidencian puntuaciones más altas, tanto en los totales como en los diferentes factores.

Tabla 7.5.8.5.4. Prueba t IE por Cultura Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Inteligencia Emocional Total	209	12	Cristiana	123.85	19.456	26.712	.000
	555	39	Musulmana	115.07	21.223		
Empatía	209	12	Cristiana	49.5486	9.67142	13.862	.000
	555	39	Musulmana	46.3517	10.77872		
Autoconcepto	209	12	Cristiana	20.6895	3.54563	4.892	.027
	555	39	Musulmana	19.9766	4.07738		
Autocontrol	209	12	Cristiana	26.8404	7.09089	13.486	.000
	555	39	Musulmana	24.5994	7.58287		
Motivación	209	12	Cristiana	18.8756	5.42254	22.871	.000

	555	39	Musulmana	16.7331	5.48276		
Conocimiento de sí mismo	209	12	Cristiana	7.8983	2.29006	6.193	.013
	555	39	Musulmana	7.4334	2.27515		

Para las HHSS no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, salvo en un factor, en el que son los cristianos los que obtienen puntuaciones más altas.

Tabla 7.5.8.5.5. Prueba t HHSS por Cultura Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Habilidades Sociales Total	209	21	Cristiana	56.11	13.875	1.441	.230
	472	83	Musulmana	54.79	12.222		
Opiniones	209	21	Cristiana	12.8989	5.21981	.132	.717
	472	83	Musulmana	13.0508	4.70325		
Disconformidad	209	21	Cristiana	11.0372	4.47138	.502	.479
	472	83	Musulmana	11.3008	4.24946		
Asertividad	209	21	Cristiana	13.0053	3.89226	2.475	.116
	472	83	Musulmana	12.4513	4.15692		
Enfado	209	21	Cristiana	10.2606	3.37514	2.411	.121
	472	83	Musulmana	9.8242	3.21237		
Peticiones	209	21	Cristiana	8.9043	2.95445	7.145	.008
	472	83	Musulmana	8.1631	3.31260		

Para finalizar esta variable (Cultura/Religión) en todas las materias y en la Media del Rendimiento se dan diferencias estadísticamente significativas, obteniendo los cristianos calificaciones más altas.

Tabla 7.5.8.5.6. Prueba t Rendimiento por Cultura Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Media Rendimiento	202	19	Cristiana	7.15000	1.424128	31.291	.000
	516	39	Musulmana	6.45945	1.511363		
Lengua castellana	202	19	Cristiana	6.92327	1.767676	24.988	.000
	516	39	Musulmana	6.17742	1.809304		
Matemáticas	202	19	Cristiana	6.48515	1.939964	11.074	.001
	516	39	Musulmana	5.93488	2.012337		
Sociales	202	19	Cristiana	7.33663	1.762812	15.756	.000
	516	39	Musulmana	6.70339	1.980883		
Inglés	202	19	Cristiana	6.96535	1.883098	19.534	.000
	516	39	Musulmana	6.20494	2.142447		
Naturales	202	19	Cristiana	7.09802	1.906077	24.064	.000
	516	39	Musulmana	6.32016	1.912273		
Religión	202	19	Cristiana	8.09158	1.670189	19.969	.000

- **Discusión**

Para comenzar este apartado, se comentan las diferencias en ansiedad, en función de la cultura/religión del sujeto. En este sentido, aparecieron diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total, Estados emocionales positivos (AE) y Preocupaciones y dificultades (AR). En el caso de las categorías que integran la variable (AE y AR), ocurre algo que no se ha descrito en ninguno de los casos anteriores. Fue precisamente en la consideración más estable de la variable Ansiedad (AR) donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas, cosa que no ocurrió en el caso de la AE. En todos los casos que se encontraron diferencias significativas, los pertenecientes a la cultura musulmana reflejan niveles inferiores que los pertenecientes a la cristiana-occidental. No ocurrió lo mismo en cuanto a los tipos de ansiedad, dado que los niveles más elevados, en ambos grupos culturales, se obtienen en los factores Preocupaciones y dificultades y Estados emocionales positivos. Esta realidad, también apareció en otros trabajos en los que se destaca este contexto como elemento clave para el desarrollo emocional (Méndez et al., 2003; Newcomb et al., 2007; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Burnham et al., 2011; Braz et al., 2013; Franco et al., 2014; Cruz, 2014; Caballero-Domínguez et al., 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a y 2016b y Gómez-Ortiz et al., 2016). No obstante, en los trabajos de Pulido (2015) y Pulido y Herrera (2015a) y (2016b), en los que se explora la incidencia de la cultura sobre emociones básicas de carácter negativo (miedo), el sentido de las diferencias fue contrario al señalado en este trabajo. Esto permite establecer diferencias entre las emociones básicas y los estados emocionales de tipo negativo, en cuanto a la influencia de la cultura sobre ellos. De esta manera, su influencia sería inversa para ambos elementos. Independientemente de esto, la religión y las normas aprendidas en el seno familiar tienen un importante efecto sobre los patrones ofrecidos dentro del seno familiar, en lo que a crianza de las personas se refiere (Soriano y González, 2013), lo que justifica estas diferencias en función de esta variable sociodemográfica.

Para la variable Felicidad, en función de la cultura de procedencia del sujeto, se pueden describir diferencias estadísticamente significativas tanto en los niveles totales, como en los factores Satisfacción con la vida, Condiciones de vida negativas y Cambios en la vida. Una vez más, el sentido de las mismas vuelve a ser inverso al que se describía para la ansiedad, dado que, en esta ocasión, son los musulmanes los que

presentan niveles superiores. De aquí se entiende que la satisfacción de este alumnado, en general, es superior en el caso de los de cultura musulmana. Esta realidad era algo esperado (tal y como se planteó en la hipótesis), cosa que no se halló en el caso de los tipos, dándose los niveles superiores en el factor Condiciones de vida negativas. Sin considerar esto, las diferencias también se encontraron en muchos de los trabajos consultados en los que se refuerza la importancia concedida al contexto cultural y sus diferencias sobre el bienestar psicológico (Jia et al., 2010; Paro et al., 2010; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011 y Quiceno y Vinaccia, 2015). Para esta realidad, en primer lugar, se entiende que cualquier la consideración de felicidad está ligada a los valores de cada cultura (Veenhoven, 2007) y que sus determinantes no son iguales en grupos culturales diferentes (Carballeira et al., 2015). En segundo lugar, se vuelve a reincidir en las diferencias en los patrones de socialización y crianza (Herrera, 2000), así como de otros elementos: objetivos vitales de cada grupo, más o menos centrados en satisfacción personal (Lang y Heckhausen, 2001; Carballeira et al., 2015), la satisfacción sentimental, con la salud, con el ocio y con los estudios (Carballeira et al., 2015) o algunas características de los contextos específicos de desarrollo (Oliva et al., 2010 y Carballeira et al., 2015).

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, tal y como se pensó en un principio (se encontrarían diferencias en la IE y 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 sus factores. De manera específica, las diferencias se encontraron en las puntuaciones totales así como en todos los factores (Empatía, Autoconcepto, Autocontrol, Motivación 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. En otras experiencias, la cultura también fue un elemento a considerar, dado que en el mismo contexto, los participantes pertenecientes al grupo de cultura/religión musulmana mostraron peores resultados en las puntuaciones de inteligencia emocional (Pulido y Herrera, 2014 y 2015a). Esto demuestra que la cultura de origen influiría en las relaciones afectivas y en la constitución de competencias emocionales (Braz et al., 2013; Soriano y González, 2013 y Gutiérrez y Expósito, 2015). Al mismo tiempo, el desarrollo de estas competencias tiene una importante relación con la integración efectiva de sujetos pertenecientes a alguna minoría social, étnica o cultural, existiendo

una relación directa entre la inteligencia emocional y la cultura (Merchán et al., 2014). Como explicación a estas diferencias se debe señalar que el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico (Alonso y Román, 2014). Sin embargo en las HHSS, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Exactamente lo mismo ocurre en el caso de las subcategorías, salvo en el caso de la realización de Peticiones, donde son los musulmanes los que tienen peores resultados.

Con respecto al Rendimiento en función de la cultura/religión del individuo, tal y como se pensaba, (se encontrarían diferencias en el Rendimiento), se comprueban diferencias estadísticamente significativas en cuanto al Rendimiento (Media), así como en todas y cada una de las materias, 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. En todos los casos, el grupo de alumnos pertenecientes a la cultura/religión cristiana-occidental obtienen mejores resultados. Así pues, la cultura es un factor a tener en cuenta en el rendimiento en estas asignaturas. Esta realidad ya fue descrita en trabajos anteriores (Pulido, 2015 y Pulido y Herrera, 2015b). En este sentido, se mencionan las dificultades para la integración socio educativa (Oropesa et al., 2014 y Cervini et al., 2014) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández et al., 2011 y Cervini et al., 2014), las importantes diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos (Roa, 2006; Pulido, 2015 y Pulido y Herrera, 2015b) del mismo modo que ocurre en otros entornos (Siqués y Vila, 2014) como importantes justificantes de estas diferencias significativas.

7.5.8.6. Estatus

➤ Tablas de contingencia

El hecho de pertenecer a un determinado estatus (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en Ansiedad Total ($p=.032$), en Estados emocionales positivos ($p=.044$), Rasgos emocionales negativos ($p=.001$) y Miedo ($p=.021$), Felicidad Total ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Condiciones de vida negativas ($p=.000$) y Condiciones de vida positivas ($p=.000$). Algo similar ocurre con la IE Total ($p=.000$), Empatía ($p=.000$), Autoconcepto ($p=.000$), Autocontrol ($p=.002$) y Conocimiento de sí mismos ($p=.036$), Opiniones ($p=.035$), Disconformidad ($p=.005$),

Media general ($p=.000$), como en las áreas específicas: Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.001$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). No fueron estadísticamente significativas en Preocupaciones y dificultades ($p=.059$), Estados emocionales negativos ($p=.135$), Manifestaciones de Ansiedad ($p=.254$), Cambios en la vida ($p=.389$), No cambios en la vida ($p=.986$), Instituto ($p=.935$), factor Motivación ($p=.415$), HHSS ($p=.512$), Asertividad ($p=.075$), Enfado ($p=.136$) y Peticiones ($p=.115$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Las diferencias vuelven a ser estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.003$) y en los factores relacionados con esta variable Estados emocionales positivos ($p=.033$), Rasgos emocionales negativos ($p=.000$) y Miedo ($p=.028$). Se encontraron también diferencias estadísticamente en la variable Felicidad (Total $p=.000$), así como en tres de sus seis factores: Satisfacción con la vida ($p=.000$), Condiciones de vida negativas ($p=.001$) y Condiciones de vida positivas ($p=.000$). Algo similar ocurre con la IE Total ($p=.000$), donde casi todos sus factores (Empatía $-p=.000-$, Autoconcepto $-p=.000-$, Autocontrol $-p=.000-$ y Conocimiento de sí mismos $-p=.001-$) también obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, del mismo modo que los totales. Todo lo contrario ocurre con el factor HHSS, en el que sólo uno de los subfactores que las integran (Opiniones $-p=.047-$) encuentra diferencias estadísticamente significativas. Con respecto al Rendimiento Académico, las diferencias vuelven a ser significativas tanto en la Media general ($p=.000$), como en las áreas específicas: Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación estadística en el factor Disconformidad ($p=.058$) que había sido aceptada a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Exactamente lo contrario ocurrió con los Estados emocionales negativos ($p=.016$). Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso de los factores de la Ansiedad, Preocupaciones y dificultades ($p=.069$) y Manifestaciones de Ansiedad ($p=.057$), los factores de la Felicidad, Cambios en la vida ($p=.107$), No cambios en la vida ($p=.954$) e Instituto ($p=.711$), el factor Motivación ($p=.199$) y las HHSS ($p=.218$), Asertividad ($p=.284$), Enfado ($p=.107$) y Peticiones ($p=.070$). Todo lo comentado aquí aparece recogido en las tablas, como en los casos anteriores.

➤ 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 Ansiedad, se observa un descenso progresivo en sus puntuaciones (y las de sus factores) a medida que se sube en el Estatus. De esta manera, las diferencias se dan entre el estatus bajo y el resto y el medio-bajo y el alto (y los mencionados) en Ansiedad Total ($p=.003$). En los factores Estados emocionales positivos ($p=.033$), Estados emocionales negativos ($p=.016$), Rasgos emocionales negativos ($p=.000$) se dan entre el bajo y el resto. Para el Miedo ($p=.028$) se dan entre el bajo y el resto, excepto el medio-bajo.

Tabla 7.5.8.6.1. ANOVA Ansiedad por Estatus Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Ansiedad Total	25	0	Bajo	48.2000	22.71380	4.716	.003
	173	0	Medio-bajo	39.5723	20.21920		
	520	1	Medio	37.0788	18.55107		
	56	0	Alto	32.3750	18.58109		
Estados Emocionales Positivos	25	0	Bajo	11.5200	5.65774	2.925	.033
	173	0	Medio-bajo	10.2197	5.36334		
	520	1	Medio	9.5654	4.91621		
	56	0	Alto	8.4464	5.48691		
Preocupaciones y dificultades	25	0	Bajo	14.2800	7.21411	2.368	.069
	173	0	Medio-bajo	13.2370	6.51174		
	520	1	Medio	12.9154	6.34346		
	56	0	Alto	10.8750	7.06094		
Estados Emocionales Negativos	25	0	Bajo	7.0000	6.45497	3.452	.016
	173	0	Medio-bajo	5.3295	5.01986		
	520	1	Medio	4.7769	4.60504		
	56	0	Alto	3.6964	3.92159		
Rasgos Negativos	25	0	Bajo	7.2400	5.10131	6.118	.000
	173	0	Medio-bajo	4.5318	3.67192		
	520	1	Medio	4.0904	3.63953		
	56	0	Alto	3.9286	4.05802		
	25	0	Bajo	5.9600	3.34764	2.515	.057

Manifestaciones de ansiedad	173	0	Medio-bajo	4.9249	2.85301		
	520	1	Medio	4.5673	2.76213		
	56	0	Alto	4.4821	3.02710		
Miedo	25	0	Bajo	2.2000	2.56580		
	173	0	Medio-bajo	1.3295	2.17574	3.058	.028
	520	1	Medio	1.1635	1.74872		
	56	0	Alto	.9464	1.48225		

Las diferencias fueron significativas para ambas categorías de la Ansiedad (AE - $p=.005$ - y AR - $p=.000$ -). En ambas, las diferencias dejan ver una relación inversamente proporcional. Por su parte para la AE, el análisis post hoc demuestra que las diferencias se dan entre el nivel bajo y el resto menos el medio-bajo, mientras que para la AR las diferencias se dan entre el bajo y el alto.

Tabla 7.5.8.6.2. ANOVA AE y AR por Estatus Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Ansiedad Estado	25	0	Bajo	2.0000	.91287	4.305	.005
	173	0	Medio-bajo	1.7341	.80611		
	520	1	Medio	1.6288	.73104		
	56	0	Alto	1.5179	.63220		
Ansiedad rasgo	25	0	Bajo	2.2000	.86603	3.384	.018
	173	0	Medio-bajo	1.9364	.74826		
	520	1	Medio	1.8462	.75225		
	56	0	Alto	1.6964	.73657		

En el caso, de la variable Felicidad, se observa un descenso progresivo en sus puntuaciones (y las de sus factores) a medida que se baja en el Estatus. De esta manera, las diferencias estadísticamente significativas se dan entre el todos los grupos, excepto entre el medio y el alto. Esto no sólo ocurre en Felicidad ($p=.000$), sino también en el factor Condiciones de vida negativas ($p=.001$). Para los factores Satisfacción con la vida ($p=.000$) y Condiciones de vida positivas ($p=.000$) fueron significativas entre los mismos comentados salvo entre el bajo y el medio-bajo (además de la excepción comentada).

Tabla 7.5.8.6.3. ANOVA Felicidad por Estatus Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Felicidad Total	25	0	Bajo	69.5200	16.68612	10.175	.000
	173	0	Medio-bajo	77.7803	15.39927		
	520	1	Medio	82.6731	15.62632		

	56	0	Alto	85.5536	17.87524		
Satisfacción con la vida	25	0	Bajo	20.2400	7.77432		
	173	0	Medio-bajo	23.1503	7.16098	6.519	.000
	520	1	Medio	24.9308	6.99897		
	56	0	Alto	26.1607	8.97223		
<hr/>							
Condiciones de Vida Negativas	25	0	Bajo	23.1600	7.16868		
	173	0	Medio-bajo	26.9191	5.32593	11.229	.000
	520	1	Medio	28.2115	4.93673		
	56	0	Alto	29.1786	4.34891		
<hr/>							
Cambios en mi vida	25	0	Bajo	8.4000	2.66145		
	173	0	Medio-bajo	8.4971	2.79040	2.040	.107
	520	1	Medio	9.0365	2.77002		
	56	0	Alto	9.1250	2.71067		
<hr/>							
Condiciones de Vida Positivas	25	0	Bajo	8.6400	3.60416		
	173	0	Medio-bajo	9.6532	3.63541	8.730	.000
	520	1	Medio	10.8308	3.22535		
	56	0	Alto	11.3750	4.49065		
<hr/>							
No cambios en vida	25	0	Bajo	5.1200	2.42074		
	173	0	Medio-bajo	5.4335	2.65943	.110	.954
	520	1	Medio	5.4385	2.72151		
	56	0	Alto	5.4286	2.92859		
<hr/>							
Instituto	25	0	Bajo	3.9600	1.76730		
	173	0	Medio-bajo	4.1272	1.54243	.459	.711
	520	1	Medio	4.2250	1.44166		
	56	0	Alto	4.2857	1.73430		
<hr/>							

En relación con la variable IE Total, la prueba post hoc permitió ver diferencias significativas en todos los niveles excepto entre el nivel alto y el bajo y el medio-bajo en IE Total ($p=.000$). En Empatía ($p=.000$) se dan entre todos los grupos, excepto el alto y el bajo. En Autoconcepto ($p=.000$) entre todos menos el alto con medio y medio-bajo. En Autocontrol ($p=.000$) y en Conocimiento de sí mismos ($p=.001$) sólo se dan estas diferencias estadísticamente significativas entre el medio y el resto. La variable IE queda especificada a través de la tabla que se presenta a continuación, donde se pueden ver los resultados de los diferentes ANOVAs, junto con las medias y desviaciones típicas que indican la dirección de estas diferencias.

Tabla 7.5.8.6.4. ANOVA IE por Estatus Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Inteligencia Emocional	22	3	Bajo	100.42	28.183	14.039	.000
	163	10	Medio-Bajo	113.64	21.936		

Total	489	31	Medio	120.84	19.625		
	50	6	Alto	109.16	20.318		
Empatía	22	3	Bajo	39.1977	14.57267	13.003	.000
	163	10	Medio-Bajo	46.1313	10.38077		
	489	31	Medio	48.7256	9.96065		
	50	6	Alto	41.8920	10.76354		
Autoconcepto	22	3	Bajo	16.9659	4.81650	7.315	.000
	163	10	Medio-Bajo	19.7189	4.43765		
	489	31	Medio	20.5365	3.49235		
	50	6	Alto	19.8050	5.01519		
Autocontrol	22	3	Bajo	22.2318	8.25568	7.228	.000
	163	10	Medio-Bajo	23.8250	7.84247		
	489	31	Medio	26.1616	7.21084		
	50	6	Alto	22.9840	7.70295		
Motivación	22	3	Bajo	15.5000	6.08129	1.555	.199
	163	10	Medio-Bajo	16.8994	5.26373		
	489	31	Medio	17.6145	5.64626		
	50	6	Alto	17.2850	4.98800		
Conocimiento de sí mismo	22	3	Bajo	6.5273	2.07501	5.515	.001
	163	10	Medio-Bajo	7.1610	2.29946		
	489	31	Medio	7.8038	2.22153		
	50	6	Alto	7.1950	2.66060		

Sólo aparecen diferencias significativas en uno de los subfactores que constituyen las Habilidades Sociales: la manifestación de opiniones, Opiniones $-p=.047$. De esta manera, se observa un crecimiento a medida que se asciende en el estatus. Las diferencias estadísticamente significativas se dan entre el grupo de estatus bajo (puntuaciones menores) y el resto. Todo se puede observar en una tabla en la que aparecen recogidas las medias así como los resultados obtenidos en la prueba ANOVA.

Tabla 7.5.8.6.5. ANOVA HHSS por Estatus Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Habilidades Sociales Total	19	6	Bajo	50.21	13.697	1.483	.218
	149	24	Medio-Bajo	54.66	14.402		
	489	70	Medio	55.88	11.797		
	42	14	Alto	54.76	14.296		
Opiniones	19	6	Bajo	10.2105	5.19165	2.672	.047
	149	24	Medio-Bajo	12.9664	5.01406		
	489	70	Medio	13.1156	4.66566		
	42	14	Alto	13.8810	5.34745		
Disconformidad	19	6	Bajo	8.7895	3.93812	2.508	.058

	149	24	Medio-Bajo	11.4966	4.84158		
	489	70	Medio	11.2889	4.06091		
	42	14	Alto	11.8333	4.52050		
Asertividad	19	6	Bajo	11.4737	4.78851	1.269	.284
	149	24	Medio-Bajo	12.5302	4.50909		
	489	70	Medio	12.8289	3.84494		
	42	14	Alto	11.9524	4.45001		
Enfado	19	6	Bajo	10.0000	3.07318	2.093	.100
	149	24	Medio-Bajo	9.5503	3.50759		
	489	70	Medio	10.1933	3.09974		
	42	14	Alto	9.3333	3.63363		
Peticiones	19	6	Bajo	9.7368	2.23214	2.043	.107
	149	24	Medio-Bajo	8.1208	3.41877		
	489	70	Medio	8.4511	3.13591		
	42	14	Alto	7.7619	3.60764		

Se finaliza este apartado, en función del Estatus, con el la variable Rendimiento Académico. En este sentido, se observa un incremento en las calificaciones a medida que asciende el Estatus. Las diferencias son estadísticamente significativas en la Media de Rendimiento ($p=.000$), Inglés ($p=.000$) y Religión ($p=.000$) entre todos los estatus (con la excepción del medio y el alto entre ellos). En Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$) y Naturales ($p=.000$) las diferencias estadísticamente significativas se dan entre todos los grupos, excepto entre el medio y el alto y entre el bajo y el medio-bajo.

Tabla 7.5.8.6.6. ANOVA Rendimiento por Estatus Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Media Rendimiento	22	3	Bajo	5.38864	2.015373	17.091	.000
	156	17	Medio-bajo	6.11047	1.594503		
	489	32	Medio	6.84707	1.392799		
	52	4	Alto	7.08654	1.381283		
Lengua castellana	22	3	Bajo	5.50000	2.304240	10.171	.000
	156	17	Medio-bajo	5.81090	1.882083		
	489	32	Medio	6.57587	1.750641		
	52	4	Alto	6.84615	1.576601		
Matemáticas	22	3	Bajo	4.95455	2.011332	9.121	.000
	156	17	Medio-bajo	5.52244	1.970216		
	489	32	Medio	6.28609	1.943571		
	52	4	Alto	6.46154	1.994714		
	22	3	Bajo	5.77273	2.524769	12.077	.000

Sociales	156	17	Medio-bajo	6.25321	2.067020		
	489	32	Medio	7.09857	1.814609		
	52	4	Alto	7.44231	1.526414		
	22	3	Bajo	4.86364	2.396336		
Inglés	156	17	Medio-bajo	6.02564	2.161835	7.435	.000
	489	32	Medio	6.57975	2.032971		
	52	4	Alto	6.75000	2.008560		
	22	3	Bajo	5.38636	2.023268		
Naturales	156	17	Medio-bajo	5.98077	2.037238	10.027	.000
	489	32	Medio	6.72802	1.844021		
	52	4	Alto	7.03846	1.899035		
	22	3	Bajo	5.85455	2.435595		
Religión	156	17	Medio-bajo	7.06987	2.008608	14.726	.000
	489	32	Medio	7.81411	1.679205		
	52	4	Alto	7.98077	1.731942		
	22	3	Bajo	5.85455	2.435595		

- **Discusión**

Para comenzar este apartado, se comentan las diferencias en ansiedad, en función del estatus socio-económico y cultural. En este sentido, aparecieron diferencias estadísticamente significativas, en Ansiedad, observándose un descenso progresivo en sus puntuaciones (y los factores Estados emocionales positivos, Estados emocionales negativos, Rasgos emocionales negativos y Miedo) a medida que se sube en el Estatus. Las diferencias aparecen tanto en la categoría AE como en AR, dado que en ambas se registran diferencias estadísticamente significativas. No ocurrió lo mismo en cuanto a los tipos de ansiedad, dado que los niveles más elevados, en ambos todos los estatus, se obtienen en los mismos factores ya comentados en casos anteriores. De esta manera, son varios los estudios en los que se ha encontrado un nivel superior de ansiedad y otros estados emocionales de carácter negativo entre los sujetos pertenecientes a estratos socioeconómicos más bajos (Burnham et al., 2011; Kushnir et al., 2014; Roth et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014 y 2015a y Pulido, 2015). Esto se entiende considerando la concepción defendida por Alonso y Román (2014), según la cual el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, repercutiendo en diferentes dimensiones de desarrollo emocional, lo que vuelve a conducir a la importancia del contexto en el desarrollo emocional del sujeto.

Para la variable Felicidad, en función del estatus, las diferencias estadísticamente significativas se dan en Felicidad, así como en los factores Condiciones de vida negativas, Satisfacción con la vida y Condiciones de vida positivas. Otra vez, el sentido

de las mismas vuelve a ser inverso al que se describía para la ansiedad, dado que, en esta ocasión, son los de niveles más elevados los que reflejan puntuaciones superiores en esta variable y sus factores. Esta realidad también entra dentro de las suposiciones iniciales, algo que no se halló en el caso de los tipos, dándose los niveles superiores en el factor Condiciones de vida negativas para todos los estatus, siendo esta otra variable que se consideran relevante. Esta realidad es similar a la de otros autores (Veenhoven, 2007; Matijasevic et al., 2010; Laca et al., 2011; Díaz y González, 2011; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Carballeira et al., 2015). Como justificantes de esto se mencionan tanto una posible asociación positiva entre ingresos económicos y bienestar (Veenhoven, 2007; Matijasevic et al., 2010; Laca et al., 2010y Carballeira et al., 2015), así como la ocupación laboral del sujeto (Díaz y González, 2011).

Se prosigue esta discusión contemplando el comportamiento de la IE en función del estatus al que el sujeto pertenece. En este caso (tal y como se pensó en un principio) se puede considerar que el estatus socio-económico y cultural es una variable determinante en cuanto a las puntuaciones en los totales y también en sus factores. De manera específica, las diferencias se encontraron en las puntuaciones totales así como en los factores Empatía, Autoconcepto, Autocontrol y Conocimiento de sí mismos. No fueron estadísticamente significativas en el caso de la Motivación. Tampoco se encontraron estas diferencias en Habilidades Sociales (salvo en el caso del subfactor manifestación de Opiniones). En este caso, los resultados más altos se dieron en el estatus medio (sin una progresión lógica). Coincidiendo con la presencia de diferencias, en función del estatus aparecen los trabajos de Alonso y Román (2014) y Pulido y Herrera (2014, 2015b y 2016a). A pesar de ello, la dirección de estas diferencias no es la misma que la comentada en estos trabajos, ya que presentan mayores capacidades emocionales aquellas personas pertenecientes a estatus superiores. Como explicación a estas diferencias se debe señalar que el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico (Alonso y Román, 2014).

Con respecto al Rendimiento en función del estatus, tal y como se pensaba, se encontraron diferencias significativas en el Rendimiento. Esto se cumple para la Media de Rendimiento y para cada una de las materias. Se muestra también como 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. En todos los casos, las calificaciones aumentan a medida que lo hace el estatus socio-económico y cultural. Esta realidad se encontró también en experiencias previas (Pulido, 2015 y Pulido y Herrera, 2015b). Como justificante se puede volver a mencionar lo comentado en el trabajo, ya mencionado, de Alonso y Román (2014), así como las dificultades para la integración socio educativa (Oropesa et al., 2014 y Cervini et al., 2014) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández et al., 2011 y Cervini et al., 2014). También destacan las importantes diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos (Roa, 2006; Pulido, 2015 y Pulido y Herrera, 2015b).

7.5.8.7. Ansiedad

➤ Tablas de contingencia

La Ansiedad influye en Felicidad Total ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Cambios en la vida ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.000$), No cambios en la vida ($p=.014$) e Instituto ($p=.000$), Conocimiento de sí mismos ($p=.015$), HHSS ($p=.000$), Opiniones ($p=.002$), Disconformidad ($p=.003$), Asertividad ($p=.007$) y Media de Rendimiento Académico ($p=.000$), No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los casos de la IE Total ($p=.588$), Empatía ($p=.073$), Autoconcepto ($p=.655$), Autocontrol ($p=.498$), Motivación ($p=.112$), Enfado ($p=.216$), Peticiones ($p=.078$), Lengua Castellana ($p=.374$), Matemáticas ($p=.172$), Sociales ($p=.605$), Inglés ($p=.130$), Naturales ($p=.400$) y Religión ($p=.612$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Vuelven a aparecer diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.000$) y en las categorías que pertenecen a esta variable, como es el caso de la Satisfacción con la vida ($p=.000$), las Condiciones de vida negativas ($p=.000$), los Cambios en la vida ($p=.000$), las Condiciones de vida positivas ($p=.000$) y las emociones que genera el Instituto ($p=.000$). En IE, la única categoría en la que se encontraron diferencias estadísticamente significativas es en el factor Conocimiento de sí mismos ($p=.002$). También fueron significativas en las HHSS ($p=.000$) y las subcategorías Opiniones ($p=.000$), Disconformidad ($p=.001$) y Asertividad ($p=.000$). Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron diferencias estadísticamente significativas sólo en Matemáticas ($p=.014$) que no fue significativa considerando el análisis anterior. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba,

se descartó la significación estadística en las variables No cambios en la vida ($p=.726$) y Media de Rendimiento Académico ($p=.083$), que habían sido aceptadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso del factor de la Felicidad, la IE Total ($p=.543$), así como en el resto de sus factores (Empatía $-p=.378-$, Autoconcepto $-p=.729-$, Autocontrol $-p=.242-$ y Motivación $-p=.069-$), incluyendo los subfactores de las HHSS, Enfado ($p=.053$) y Peticiones ($p=.302$). En Lengua Castellana ($p=.277$), Sociales ($p=.401$), Inglés ($p=.219$), Naturales ($p=.123$) y Religión ($p=.569$) tampoco fueron estadísticamente significativas. Todo esto se complementa con las tablas que aparecen a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Con respecto a la variable Felicidad, se observa un descenso claro y progresivo en sus puntuaciones (y las de sus factores) a medida que se sube en las de Ansiedad. De esta manera, las diferencias estadísticamente significativas se dan en Felicidad Total ($p=.000$) y en las categorías Condiciones de vida negativas ($p=.000$) y Cambios en la vida ($p=.000$) las diferencias son significativas entre cada uno de los grupos en función de sus puntuaciones de Ansiedad. Para los factores Satisfacción con la vida ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.000$) e Instituto ($p=.000$) las diferencias son significativas para todos los grupos con la excepción de los que reflejan bastante y mucha Ansiedad. De esta manera se puede afirmar que ambas variables son inversamente proporcionales.

Tabla 7.5.8.7.1. ANOVA Felicidad por Ansiedad Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Felicidad Total	331	1	Muy Poca Ansiedad	89.7674	11.74258	130.38	.000
	379	0	Poca Ansiedad	78.8865	13.19132		
	87	0	Bastante Ansiedad	62.7011	16.41547		
	12	0	Mucha Ansiedad	50.3333	20.27687		
Satisfacción con la vida	331	1	Muy Poca Ansiedad	27.7644	6.05270	74.304	.000
	379	0	Poca Ansiedad	23.3879	6.62846		
	87	0	Bastante Ansiedad	17.3448	6.92624		
	12	0	Mucha Ansiedad	15.9167	8.86729		
Condiciones de Vida Negativas	331	1	Muy Poca Ansiedad	30.4411	2.34560	142.61	.000
	379	0	Poca Ansiedad	27.3113	4.54585		
	87	0	Bastante Ansiedad	21.8851	6.46893		
	12	0	Mucha Ansiedad	15.0000	8.05662		

Cambios en mi vida	331	1	Muy Poca Ansiedad	10.1178	2.28725	64.041	.000
	379	0	Poca Ansiedad	8.5383	2.52301		
	87	0	Bastante Ansiedad	6.7241	2.84356		
	12	0	Mucha Ansiedad	4.5000	3.47720		
Condiciones de Vida Positivas	331	1	Muy Poca Ansiedad	11.5227	3.53878	29.326	.000
	379	0	Poca Ansiedad	10.0422	3.14774		
	87	0	Bastante Ansiedad	8.4023	3.63593		
	12	0	Mucha Ansiedad	6.4167	3.84846		
No cambios en vida	331	1	Muy Poca Ansiedad	5.3263	3.01047	.437	.726
	379	0	Poca Ansiedad	5.5145	2.44769		
	87	0	Bastante Ansiedad	5.2644	2.52642		
	12	0	Mucha Ansiedad	5.0833	2.31432		
Instituto	331	1	Muy Poca Ansiedad	4.5952	1.39235	28.497	.000
	379	0	Poca Ansiedad	4.0923	1.38756		
	87	0	Bastante Ansiedad	3.0805	1.60825		
	12	0	Mucha Ansiedad	3.4167	1.67649		

En relación con la variable IE Total, la prueba post hoc permitió ver diferencias significativas en sólo el factor Conocimiento de sí mismos ($p=.002$), encontrándose entre los que tienen muy poca Ansiedad y el resto. Esto indica un aumento a medida que se descende en niveles de Ansiedad.

Tabla 7.5.8.7.2. ANOVA IE por Ansiedad Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Inteligencia Emocional Total	299	32	Muy Poca Ansiedad	117.11	20.168	.714	.543
	360	19	Poca Ansiedad	117.45	22.257		
	84	3	Bastante Ansiedad	117.65	19.988		
	12	12	Mucha Ansiedad	108.42	25.114		
Empatía	299	32	Muy Poca Ansiedad	46.9247	10.39301	1.031	.378
	360	19	Poca Ansiedad	47.2268	10.70943		
	84	3	Bastante Ansiedad	48.3810	10.39027		
	12	12	Mucha Ansiedad	43.0375	13.44142		
Autoconcepto	299	32	Muy Poca Ansiedad	19.9020	3.93210	.434	.729
	360	19	Poca Ansiedad	20.2075	4.13743		
	84	3	Bastante Ansiedad	20.3268	3.40350		
	12	12	Mucha Ansiedad	19.9208	3.70586		
Autocontrol	299	32	Muy Poca Ansiedad	25.2791	7.23749	1.399	.242
	360	19	Poca Ansiedad	25.3880	7.55824		
	84	3	Bastante Ansiedad	24.0280	8.34566		
	12	12	Mucha Ansiedad	22.1625	8.18960		
Motivación	299	32	Muy Poca Ansiedad	17.8411	5.51769	2.374	.069
	360	19	Poca Ansiedad	16.9044	5.64855		

	84	3	Bastante Ansiedad	17.1339	5.41229		
	12	12	Mucha Ansiedad	14.7917	5.65166		
Conocimiento de sí mismo	299	32	Muy Poca Ansiedad	7.1669	2.30229	4.847	.002
	360	19	Poca Ansiedad	7.7598	2.28294		
	84	3	Bastante Ansiedad	7.7804	2.19807		
	12	12	Mucha Ansiedad	8.5042	1.53866		

Aparecen diferencias significativas en varios de los subfactores que constituyen las Habilidades Sociales, así como en los totales de este factor. En este caso, se puede observar un incremento de las puntuaciones a medida que se descende en la Ansiedad experimentada por el sujeto. En las HHSS ($p=.000$), las diferencias significativas se establecen entre los que manifiestan poca ansiedad y el resto y entre los que manifiestan mucha y el resto. Esto permite observar una relación inversamente proporcional entre ambas variables. Algo similar ocurre en las subcategorías Opiniones ($p=.000$) y Disconformidad ($p=.001$) en la que se establece la misma distribución de las diferencias significativas. Para la Asertividad ($p=.000$) las diferencias se establecen entre el grupo que evidencia mucha ansiedad y el que presenta muy poca y poca. En la tabla que se presenta se puede seguir esta distribución.

Tabla 7.5.8.7.3. ANOVA HHSS por Ansiedad Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Habilidades Sociales Total	271	61	Muy Poca Ansiedad	58.02	12.996	10.834	.000
	326	53	Poca Ansiedad	54.50	11.910		
	74	13	Bastante Ansiedad	51.93	13.724		
	12	0	Mucha Ansiedad	42.25	9.363		
Opiniones	271	61	Muy Poca Ansiedad	14.1292	5.00906	8.570	.000
	326	53	Poca Ansiedad	12.6104	4.64477		
	74	13	Bastante Ansiedad	12.0811	4.65746		
	12	0	Mucha Ansiedad	9.5833	4.50168		
Disconformidad	271	61	Muy Poca Ansiedad	11.9188	4.31372	5.748	.001
	326	53	Poca Ansiedad	10.9785	4.11932		
	74	13	Bastante Ansiedad	10.4459	4.71123		
	12	0	Mucha Ansiedad	8.0833	4.05549		
Asertividad	271	61	Muy Poca Ansiedad	13.2509	4.25699	6.029	.000
	326	53	Poca Ansiedad	12.4785	3.91107		
	74	13	Bastante Ansiedad	12.0811	4.01284		
	12	0	Mucha Ansiedad	8.9167	3.67939		
Enfado	271	61	Muy Poca Ansiedad	10.2731	3.43500	2.576	.053
	326	53	Poca Ansiedad	9.9018	3.19271		
	74	13	Bastante Ansiedad	9.4459	2.89611		

	12	0	Mucha Ansiedad	8.2500	3.22279		
Peticiones	271	61	Muy Poca Ansiedad	8.4502	3.45933		
	326	53	Poca Ansiedad	8.5276	3.02973		
	74	13	Bastante Ansiedad	7.8784	3.08755	1.220	.302
	12	0	Mucha Ansiedad	7.4167	2.77843		

Se finaliza este apartado, en función de la Ansiedad Total, con la variable Rendimiento Académico. En este sentido, las diferencias son significativas exclusivamente en el Rendimiento en Matemáticas ($p=.014$). En esta caso, se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que refleja muy poca ansiedad y los que presentan bastante y mucha y entre los que presentan poca ansiedad y mucha.

Tabla 7.5.8.7.4. ANOVA Rendimiento por Ansiedad Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Media Rendimiento	298	34	Muy Poca Ansiedad	6.68361	1.554648	2.238	.083
	347	32	Poca Ansiedad	6.65204	1.474331		
	75	12	Bastante Ansiedad	6.46100	1.632872		
	11	1	Mucha Ansiedad	5.56818	1.358522		
Lengua castellana	298	34	Muy Poca Ansiedad	6.41678	1.873123	1.289	.277
	347	32	Poca Ansiedad	6.37565	1.784938		
	75	12	Bastante Ansiedad	6.33333	1.876838		
	11	1	Mucha Ansiedad	5.31818	1.585445		
Matemáticas	298	34	Muy Poca Ansiedad	6.24228	2.015552	3.558	.014
	347	32	Poca Ansiedad	6.02363	1.966075		
	75	12	Bastante Ansiedad	5.69333	2.168405		
	11	1	Mucha Ansiedad	4.63636	1.361817		
Sociales	298	34	Muy Poca Ansiedad	6.91023	1.964681	.981	.401
	347	32	Poca Ansiedad	6.89539	1.929459		
	75	12	Bastante Ansiedad	6.70333	1.965794		
	11	1	Mucha Ansiedad	6.00000	1.612452		
Inglés	298	34	Muy Poca Ansiedad	6.43708	2.094873	1.477	.219
	347	32	Poca Ansiedad	6.40951	2.089486		
	75	12	Bastante Ansiedad	6.34667	2.184054		
	11	1	Mucha Ansiedad	5.09091	1.700267		
Naturales	298	34	Muy Poca Ansiedad	6.53708	1.966378	1.932	.123
	347	32	Poca Ansiedad	6.59870	1.880968		
	75	12	Bastante Ansiedad	6.16933	2.137628		
	11	1	Mucha Ansiedad	5.54545	1.809068		
Religión	298	34	Muy Poca Ansiedad	7.55822	1.861774	.672	.569
	347	32	Poca Ansiedad	7.60937	1.823103		
	75	12	Bastante Ansiedad	7.52000	1.997363		

- **Discusión**

Si se considera la variable Felicidad, en función de los niveles de ansiedad (Ansiedad Total) se pueden contemplar diferencias estadísticamente significativas, tanto para la Felicidad Total, como para cada uno de los factores (Satisfacción con la vida, Condiciones de vida negativas, Cambios en la vida, Condiciones de vida positivas e Instituto). Como se ha venido contemplando a lo largo de los diferentes apartados, el comportamiento de ambas variables consideradas (Felicidad en función de los niveles de Ansiedad) se comportan de forma contraria. Esta realidad apoya las diferencias encontradas, que indican una relación inversamente proporcional entre estados emocionales. Esto hace que, ahora sí, se pueda hablar de estados emocionales contrapuestos, algo que parecía lógico, tal y como se suponía en un principio (hipótesis). De esta forma, parece haber interferencia entre la presencia de estados emocionales positivos y los de carácter negativo (Carballeira et al., 2015), llegándose a situar ambos estados como los polos opuestos de un continuo que va desde el bienestar emocional, la satisfacción con la vida y la felicidad, hasta situaciones de estrés que pueden desembocar en síntomas de ansiedad (Lawrence et al., 2012; Adamson, 2013; Fillo et al., 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016). Por esta razón, los sujetos que experimentan menores niveles de ansiedad son los que reflejan niveles superiores en bienestar (Mahon et al., 2005; Paro et al., 2010; Hjemdal et al., 2011; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011 y Moreno-Rosset et al., 2016). De la misma manera, aquellas personas que gozan de un mayor grado de bienestar presentarían un desarrollo más saludable y positivo, que sería un elemento significativo en la prevención de trastornos emocionales como la ansiedad, la depresión, las fobias,... (Oliva et al., 2010 y Moreno-Rosset et al., 2016) e incluso enfermedades físicas (Henriksen et al., 2015). Un nivel alto en felicidad, lleva a favorecer el mejor funcionamiento físico y psicológico de cada persona, mientras que los estados emocionales negativos se alejan del funcionamiento óptimo, perjudicando al propio sujeto (Buceta-Fernández et al., 2012).

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función de los niveles de ansiedad. En esta ocasión, en contra de lo que se pensaba (hipótesis formulada), no existe ninguna interacción entre ambas variables. Tampoco existe influencia de la ansiedad sobre los diferentes factores que conforman la IE. Sólo se encontraron diferencias significativas en el factor Conocimiento de sí mismos. Además el sentido tampoco es el esperado,

dado que las puntuaciones más altas se dan en los niveles más altos de ansiedad. La cosa cambia mucho si se hace referencia a las HHSS. En esta ocasión, en HHSS Totales, Opiniones, Disconformidad y Asertividad aparecen diferencias estadísticamente significativas, siendo todas ellas inversamente proporcional a los niveles de ansiedad. Esta realidad, en el caso de la IE difiere de experiencias previas, en la que se demuestra la incidencia del miedo sobre este tipo de habilidades (Pulido y Herrera, 2015a). También se demuestra que determinadas situaciones experimentadas por el sujeto pueden incidir sobre sus habilidades emocionales (Ordóñez-Cambolor et al., 2014). Los resultados mostrados también difieren de aquellos en los que la percepción de inteligencia emocional demuestra ser un adecuado predictor del funcionamiento personal, social y emocional del sujeto (Augusto-Landa et al., 2011 y Cazalla-Luna y Molero, 2014). Por otro lado, también se encontraron trabajos que sirven de punto de partida para apoyar los resultados en lo referente a las HHSS. De esta manera, existen coincidencias con estudios en los que se establecen relaciones entre miedo y las habilidades sociales (Pulido y Herrera, 2014). No sólo se coincide la existencia de diferencias, sino también el sentido de las mismas, dado que también se describe una relación inversamente proporcional entre ambos elementos (Pulido y Herrera, 2014 y 2015a).

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la ansiedad sobre el Rendimiento Académico. De manera contraria a lo que se esperaba, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento en ninguna de las materias (Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Naturales, Inglés y Religión). La única excepción es la materia de Matemáticas, siendo inversamente proporcionales a los niveles de ansiedad. Este trabajo no coincide con otros en los que sí se contempla una relación directa entre los niveles de ansiedad y el desarrollo educativo, influyendo, de forma negativa en su rendimiento académico (Rains, 2004; Contreras et al., 2005).

7.5.8.8. Felicidad

➤ Tablas de contingencia

Considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson, se recogen diferencias estadísticamente significativas en Estados emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Rasgos emocionales negativos ($p=.000$), Manifestaciones de Ansiedad ($p=.000$) y Miedo ($p=.000$). También fueron significativas en IE Total ($p=.000$), Empatía ($p=.020$),

Autocontrol ($p=.003$), HHSS ($p=.048$), Opiniones ($p=.006$), Asertividad ($p=.031$), Media general ($p=.000$), Lengua Castellana ($p=.004$), Matemáticas ($p=.001$), Sociales ($p=.035$), Naturales ($p=.003$) y Religión ($p=.002$). No fueron estadísticamente significativas en Autoconcepto ($p=.105$), Motivación ($p=.710$), Conocimiento de sí mismos ($p=.343$), Disconformidad ($p=.083$), Enfado ($p=.174$), Peticiones ($p=.337$) e Inglés ($p=.503$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Se repitieron diferencias estadísticamente significativas en todos los factores de la Ansiedad: Estados emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Rasgos emocionales negativos ($p=.000$), Manifestaciones de Ansiedad ($p=.000$) y Miedo ($p=.000$). También fueron significativas en IE Total ($p=.000$), así como en la mayorías de sus factores. Es lo que ocurre con la Empatía ($p=.005$) y el Autocontrol ($p=.000$). También fueron significativas en las HHSS ($p=.002$) y las subcategorías manifestación de Opiniones ($p=.032$) y Asertividad ($p=.028$). Se encontraron también en el Rendimiento Académico, tanto en la Media general ($p=.000$), como en las áreas Lengua Castellana ($p=.010$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Naturales ($p=.001$) y Religión ($p=.000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los factores Autoconcepto ($p=.008$) y Disconformidad ($p=.019$) que habían sido aceptadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso de los factores de la IE, Motivación ($p=.165$) y Conocimiento de sí mismos ($p=.450$), los subfactores de las HHSS Enfado ($p=.294$) y Peticiones ($p=.102$), así como una única materia: Inglés ($p=.119$). Todo esto se puede seguir en las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por la variable Felicidad (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable), 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, centrada 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 los factores de la Ansiedad, se observa un descenso progresivo en sus puntuaciones a medida que ascienden las puntuaciones en Felicidad, siendo ambos inversamente proporcionales. De esta manera, las diferencias en Estados emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Rasgos emocionales negativos ($p=.000$) y Miedo ($p=.000$) se dan entre todos los grupos (cada uno con el resto). Para el factor Manifestaciones de Ansiedad ($p=.000$) ocurre lo mismo, con la excepción de entre el grupo que refleja poca felicidad y el que refleja muy poca.

Tabla 7.5.8.8.1. ANOVA factores Ansiedad por Felicidad Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Estados Emocionales Positivos	3	0	Muy Poca Felicidad	21.0000	1.73205	115.903	.000
	88	7	Poca Felicidad	15.3864	3.93753		
	489	33	Bastante Felicidad	10.2413	4.41066		
	229	15	Mucha Felicidad	6.1310	4.03389		
Preocupaciones y dificultades	3	0	Muy Poca Felicidad	26.3333	3.51188	38.627	.000
	88	7	Poca Felicidad	17.5682	6.94774		
	489	33	Bastante Felicidad	13.1718	6.10723		
	229	15	Mucha Felicidad	10.1223	5.60333		
Estados Emocionales Negativos	3	0	Muy Poca Felicidad	19.0000	4.00000	75.429	.000
	88	7	Poca Felicidad	9.9659	5.68816		
	489	33	Bastante Felicidad	4.8016	4.27338		
	229	15	Mucha Felicidad	2.7686	3.03830		
Rasgos Negativos	3	0	Muy Poca Felicidad	13.0000	4.58258	90.419	.000
	88	7	Poca Felicidad	8.7841	4.65462		
	489	33	Bastante Felicidad	4.2965	3.28933		
	229	15	Mucha Felicidad	2.3319	2.43042		
Manifestaciones de ansiedad	3	0	Muy Poca Felicidad	9.0000	1.00000	31.670	.000
	88	7	Poca Felicidad	6.7500	2.77199		
	489	33	Bastante Felicidad	4.7362	2.68304		
	229	15	Mucha Felicidad	3.6550	2.59533		
Miedo	3	0	Muy Poca Felicidad	5.0000	2.00000	42.331	.000
	88	7	Poca Felicidad	2.8750	2.54979		
	489	33	Bastante Felicidad	1.1922	1.77986		
	229	15	Mucha Felicidad	.5546	1.19312		

Se describe una relación inversamente proporcional también para las categorías que confeccionan la Ansiedad, según el instrumento empleado. Tanto en AE como en AR se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$ en ambos casos),

pudiéndose comprobar una relación inversamente proporcional entre la variable y las categorías de Ansiedad.

Tabla 7.5.8.8.2. ANOVA AE y AR por Felicidad Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Ansiedad Estado	3	0	Muy Poca Felicidad	4.0000	.00000	6.365	.000
	88	7	Poca Felicidad	2.5341	.74199		
	489	33	Bastante Felicidad	1.6667	.67245		
	229	15	Mucha Felicidad	1.2489	.50789		
Ansiedad Rasgo	3	0	Muy Poca Felicidad	3.6667	.57735	4.573	.000
	88	7	Poca Felicidad	2.6136	.82255		
	489	33	Bastante Felicidad	1.8671	.70473		
	229	15	Mucha Felicidad	1.5328	.58865		

En este caso, con respecto a la IE, se observan puntuaciones más bajas entre los niveles intermedios de Felicidad y más elevados (máximo entre los que presentan niveles más bajos de IE) en los extremos. En IE Total ($p=.000$) las diferencias se dan entre los grupos de poca felicidad y el resto y el de bastante y mucha felicidad. En Empatía ($p=.005$) y Autoconcepto ($p=.008$) las diferencias son significativas entre los que refieren poca felicidad y los que refieren bastante y mucha. En Autocontrol ($p=.000$) se dan entre los que presenta poca y bastante felicidad y el resto de grupos.

Tabla 7.5.8.8.3. ANOVA IE por Felicidad Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Inteligencia Emocional Total	3	0	Muy Poca Felicidad	135.72	19.673	7.779	.000
	88	7	Poca Felicidad	108.16	23.583		
	489	33	Bastante Felicidad	117.03	21.256		
	229	15	Mucha Felicidad	120.68	19.253		
Empatía	3	0	Muy Poca Felicidad	51.2667	16.42752	4.302	.005
	88	7	Poca Felicidad	43.6105	12.24082		
	489	33	Bastante Felicidad	47.1648	10.73356		
	229	15	Mucha Felicidad	48.4589	9.26283		
Autoconcepto	3	0	Muy Poca Felicidad	22.6667	3.21455	3.994	.008
	88	7	Poca Felicidad	19.0549	4.04828		
	489	33	Bastante Felicidad	19.9899	4.11138		
	229	15	Mucha Felicidad	20.6846	3.54367		
Autocontrol	3	0	Muy Poca Felicidad	33.0833	3.26280	11.478	.000
	88	7	Poca Felicidad	21.4735	7.95400		
	489	33	Bastante Felicidad	24.9538	7.42504		
	229	15	Mucha Felicidad	26.7958	7.11894		

Motivación	3	0	Muy Poca Felicidad	20.5833	4.54377	1.701	.165
	88	7	Poca Felicidad	16.0988	5.48032		
	489	33	Bastante Felicidad	17.4491	5.51319		
	229	15	Mucha Felicidad	17.2453	5.75869		
Conocimiento de sí mismo	3	0	Muy Poca Felicidad	8.1167	1.44597	.881	.450
	88	7	Poca Felicidad	7.9191	2.18440		
	489	33	Bastante Felicidad	7.4975	2.30278		
	229	15	Mucha Felicidad	7.4984	2.29260		

Aparecen diferencias significativas en las HHSS ($p=.002$) y las subcategorías manifestación de Opiniones ($p=.032$), Disconformidad ($p=.019$) y Asertividad ($p=.028$). En ellos se observa un aumento progresivo a medida que se asciende en los niveles de Felicidad Total, describiéndose una relación directamente proporcional. De esta manera, en los totales las diferencias significativas se dan entre los que manifiestan muy poca felicidad (puntuaciones más bajas) y el resto y entre los que tienen poca y mucha. Para los tres factores, las diferencias significativas se dan entre los que manifiestan muy poca felicidad y el resto.

Tabla 7.5.8.8.4. ANOVA HHSS por Felicidad Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Habilidades Sociales Total	3	0	Muy Poca Felicidad	32.67	8.963	4.894	.002
	70	25	Poca Felicidad	52.86	13.051		
	411	111	Bastante Felicidad	55.31	12.627		
	198	46	Mucha Felicidad	56.73	12.634		
Opiniones	3	0	Muy Poca Felicidad	6.0000	4.35890	2.943	.032
	70	25	Poca Felicidad	12.3143	5.43084		
	411	111	Bastante Felicidad	13.1557	4.80092		
	198	46	Mucha Felicidad	13.3434	4.72849		
Disconformidad	3	0	Muy Poca Felicidad	3.6667	3.51188	3.349	.019
	70	25	Poca Felicidad	11.0714	4.23690		
	411	111	Bastante Felicidad	11.2092	4.26272		
	198	46	Mucha Felicidad	11.4646	4.35322		
Asertividad	3	0	Muy Poca Felicidad	6.3333	.57735	3.055	.028
	70	25	Poca Felicidad	12.4857	4.40600		
	411	111	Bastante Felicidad	12.5815	3.99207		
	198	46	Mucha Felicidad	13.0404	4.18947		
Enfado	3	0	Muy Poca Felicidad	8.3333	3.21455	1.240	.294
	70	25	Poca Felicidad	9.4143	3.13231		
	411	111	Bastante Felicidad	9.9635	3.27833		
	198	46	Mucha Felicidad	10.1970	3.31074		
	3	0	Muy Poca Felicidad	8.3333	3.78594	2.078	.102

Peticiones	70	25	Poca Felicidad	7.5714	3.42866
	411	111	Bastante Felicidad	8.4039	3.21238
	198	46	Mucha Felicidad	8.6818	3.07846

Se finaliza este apartado, en función de la Felicidad, con la variable Rendimiento Académico. En este sentido, las diferencias son estadísticamente significativas en la Media general ($p=.000$) entre el todos los grupos, con la excepción de los que reflejan muy poca (esto es especialmente relevante si se considera que en el grupo con muy poca felicidad sólo hay 3 sujetos). Exactamente lo mismo ocurre con las áreas de Lengua Castellana ($p=.010$) y Matemáticas ($p=.000$). En Sociales ($p=.000$), Naturales ($p=.001$) y Religión ($p=.000$) son iguales, salvo que tampoco se dan diferencias significativas entre los que presentan bastante y mucha felicidad. 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%. En este sentido, después de este análisis detallado, se puede observar una relación directamente proporcional entre la Felicidad y el Rendimiento Académico.

Tabla 7.5.8.8.5. ANOVA Rendimiento por Felicidad Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Media Rendimiento	3	0	Muy Poca Felicidad	6.52778	1.491488	8.681	.000
	76	19	Poca Felicidad	5.96754	1.887773		
	438	84	Bastante Felicidad	6.57926	1.457548		
	214	30	Mucha Felicidad	6.96713	1.441011		
Lengua castellana	3	0	Muy Poca Felicidad	5.50000	.866025	3.794	.010
	76	19	Poca Felicidad	5.90132	2.118206		
	438	84	Bastante Felicidad	6.32066	1.793129		
	214	30	Mucha Felicidad	6.65701	1.763459		
Matemáticas	3	0	Muy Poca Felicidad	5.66667	1.154701	8.677	.000
	76	19	Poca Felicidad	5.20000	2.309401		
	438	84	Bastante Felicidad	5.98904	1.945768		
	214	30	Mucha Felicidad	6.50935	1.930702		
Sociales	3	0	Muy Poca Felicidad	8.00000	2.000000	6.479	.000
	76	19	Poca Felicidad	6.10526	2.168434		
	438	84	Bastante Felicidad	6.83219	1.913634		
	214	30	Mucha Felicidad	7.19720	1.844696		
Inglés	3	0	Muy Poca Felicidad	6.00000	2.000000	1.960	.119
	76	19	Poca Felicidad	5.93421	2.526318		
	438	84	Bastante Felicidad	6.37637	1.979776		
	214	30	Mucha Felicidad	6.60047	2.155994		

Naturales	3	0	Muy Poca Felicidad	6.33333	1.527525	5.754	.001
	76	19	Poca Felicidad	5.76316	2.267853		
	438	84	Bastante Felicidad	6.49201	1.910693		
	214	30	Mucha Felicidad	6.82710	1.832650		
Religión	3	0	Muy Poca Felicidad	7.66667	2.081666	7.992	.000
	76	19	Poca Felicidad	6.90132	2.089689		
	438	84	Bastante Felicidad	7.46530	1.851073		
	214	30	Mucha Felicidad	8.01168	1.691182		

- **Discusión**

Si se consideran los factores de la ansiedad, en función de los niveles de Felicidad (Total), se confirman las diferencias estadísticamente significativas, lo que fortalece lo que se ha venido contemplando a lo largo de los diferentes apartados (con independencia de la categoría a la que pertenezca). Se describen diferencias estadísticamente significativas, también, en ambas categorías del instrumento empleado. En este caso, las diferencias no fueron sólo significativas en la categoría AE, sino también en la AR, realidad que vuelve a mostrarnos ambos estados emocionales como totalmente contrarios, si tenemos en cuenta la distribución de estas diferencias. Toda la realidad descrita en este párrafo apoya las diferencias encontradas, que indican una relación inversamente proporcional entre estados emocionales, en consonancia con los trabajos referidos en el anterior apartado (Mahon et al., 2005; Paro et al., 2010; Oliva et al., 2010; Hjemdal et al., 2011; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011; Buceta-Fernández et al., 2012; Lawrence et al., 2012; Adamson, 2013; Carballeira et al., 2015; Henriksen et al., 2015; Fillo et al., 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016), lo que queda dentro de las suposiciones iniciales.

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función de los niveles de felicidad. Tal como se pensaba (hipótesis formulada), existe una relación entre ambas variables, dado que se hallaron diferencias estadísticamente significativas, tanto en IE Total, como en Empatía, Autoconcepto y Autocontrol. No obstante, no existe una distribución lógica en cuanto a las puntuaciones de esta variable, puesto que, a pesar de ser más escasos los trabajos, los componentes integrados en la inteligencia emocional se vinculan a la estabilidad emocional y el bienestar personal, social, laboral y emocional. De la misma manera, los sujetos con bajos niveles tienen un mayor riesgo de desajuste emocional (Inglés et al., 2010; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010; Augusto-Landa et al., 2011; Pena et al., 2012; Delgado et al., 2013; Gutiérrez y Gonçalves, 2013;

Caballo et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Rosa et al., 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016), cosa que no se cumple en este trabajo. Todo cambia, de nuevo, si se considera el factor HHSS, de la misma manera que ocurre con los subfactores Opiniones, Disconformidad y Asertividad. En esta ocasión, se observa un aumento progresivo a medida que se asciende en los niveles de Felicidad Total, describiéndose una relación directamente proporcional.

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la felicidad sobre el Rendimiento Académico. Como se esperaba, se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento en todas las materias (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, Inglés y Religión). Sin embargo, la dirección de estas diferencias no sigue un orden lógico, lo que contrarresta con otros trabajos en los que también se encontraron este tipo de diferencias (Schaufeli et al., 2002; Salanova et al., 2003; Salanova et al., 2005).

7.5.8.9. 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, se puede inferir que, el hecho de manifestar un determinado nivel de IE (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson), influye en Preocupaciones y dificultades ($p=.034$), Miedo ($p=.011$), Satisfacción con la vida ($p=.004$), Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.000$), Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en Estados emocionales positivos ($p=.181$), Estados emocionales negativos ($p=.223$), Rasgos emocionales negativos ($p=.072$), Manifestaciones de Ansiedad ($p=.929$), Cambios en la vida ($p=.682$), No cambios en la vida ($p=.202$) e Instituto ($p=.542$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Las diferencias fueron estadísticamente significativas en los factores de la Ansiedad, Preocupaciones y dificultades ($p=.015$) y Miedo ($p=.010$), los de la Felicidad, Satisfacción con la vida ($p=.002$), las Condiciones de vida negativas ($p=.000$) y las Condiciones de vida positivas ($p=.000$), así como la Media del Rendimiento Académico

($p=.000$), así como en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.033$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en Estados emocionales positivos ($p=.181$), Estados emocionales negativos ($p=.072$), Rasgos emocionales negativos ($p=.072$) y Manifestaciones de Ansiedad ($p=.879$), factores de la Ansiedad y en Cambios en la vida ($p=.644$), No cambios en la vida ($p=.157$) y las emociones que genera el Instituto ($p=.325$). En todos los casos se repiten los resultados revelados por la prueba anterior (Chi-cuadrado de Pearson). Esta información queda complementada con las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Para finalizar este apartado, se contemplan aquellas variables que están influenciadas por la IE (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable). En este caso, con respecto a los factores de la Ansiedad, se observa un descenso desde el grupo cuyos integrantes evidencian un nivel bastante y muy alto de IE hasta los que reflejan un bajo nivel en la misma. De esta forma se puede entender que son inversamente proporcionales, lo que ocurre en los factores Preocupaciones y dificultades ($p=.015$, sus diferencias entre el grupo que tiene mucha IE y el resto) y Miedo ($p=.010$, diferencias entre el grupo que refleja poca IE 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%.

Tabla 7.5.8.9.1. ANOVA factores Ansiedad por IE Total Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
IE Total						
Estados Emocionales Positivos	116	1	Poca IE	10.4483	5.42032	1.714
	538	0	Bastante IE	9.5186	5.04917	
	101	0	Mucha IE	9.9406	4.78502		.181
Preocupaciones y dificultades	116	1	Poca IE	12.2414	6.97401	4.218
	538	0	Bastante IE	12.8439	6.31437	
	101	0	Mucha IE	14.6436	6.65971		.015
Estados Emocionales Negativos	116	1	Poca IE	5.8534	5.45695	2.647
	538	0	Bastante IE	4.7770	4.62268	
	101	0	Mucha IE	4.6733	4.34536		.072
Rasgos Negativos	116	1	Poca IE	5.0431	4.70780	2.643
	538	0	Bastante IE	4.3011	3.68732	
	101	0	Mucha IE	3.9109	3.18151		.072
Manifestaciones	116	1	Poca IE	4.5862	2.74121	.129
						.879

de ansiedad	538	0	Bastante IE	4.7082	2.83013		
	101	0	Mucha IE	4.7723	2.87013		
Miedo	116	1	Poca IE	1.7241	2.41224		
	538	0	Bastante IE	1.1413	1.73756	4.646	.010
	101	0	Mucha IE	1.1782	1.90995		

Considerando las categorías de la Ansiedad, se observan diferencias estadísticamente significativas sólo en la categoría relacionada con la visión de la ansiedad en una situación puntual (AE, $p=.003$). La distribución indica un descenso desde el grupo cuyos integrantes evidencian un nivel bastante y muy alto de IE hasta los que reflejan un bajo nivel en la misma. De esta forma se puede entender que son inversamente proporcionales. Esta realidad no se cumple en el caso de la AR, en la que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=.278$). Esta realidad se puede contemplar en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 7.5.8.9.2. ANOVA factores AE y AR por IE Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Ansiedad Estado	116	1	Poca IE	1.7414	.79258		
	538	0	Bastante IE	1.6413	.74464	1.437	.003
	101	0	Mucha IE	1.6733	.76301		
Ansiedad Rasgo	116	1	Poca IE	1.8621	.88363		
	538	0	Bastante IE	1.8643	.74381	1.082	.278
	101	0	Mucha IE	1.9901	.71407		

En este caso, con respecto a los factores de la Felicidad, se observa un aumento progresivo en sus niveles (en sus factores) a medida que ascienden las puntuaciones en IE, siendo ambas directamente proporcionales. En todos los casos (Satisfacción con la vida $-p=.002-$, Condiciones de vida negativas $-p=.000-$ y Condiciones de vida positivas $-p=.000-$), las diferencias se dan en todos los grupos con la excepción de entre aquellos que reflejan bastante y mucha IE.

Tabla 7.5.8.9.3. ANOVA factores Felicidad por IE Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Satisfacción con la vida	116	1	Poca IE	22.2155	8.23651		
	537	1	Bastante IE	24.7337	7.00944	6.418	.002
	101	0	Mucha IE	25.1584	7.17598		
Condiciones de Vida Negativas	116	1	Poca IE	25.7759	6.72062		
	537	1	Bastante IE	28.0987	4.68599	10.195	.000
	101	0	Mucha IE	28.2178	5.39000		

Cambios en mi vida	116	1	Poca IE	8.6897	2.88448		
	537	1	Bastante IE	8.9404	2.74409	.440	.644
	101	0	Mucha IE	8.9901	2.80890		
Condiciones de Vida Positivas	116	1	Poca IE	9.1379	3.98016		
	537	1	Bastante IE	10.6052	3.41537	10.675	.000
	101	0	Mucha IE	11.1485	3.37457		
No cambios en vida	116	1	Poca IE	5.1552	2.12890		
	537	1	Bastante IE	5.4749	2.77983	1.853	.157
	101	0	Mucha IE	5.8614	2.82145		
Instituto	116	1	Poca IE	3.9914	1.54073		
	537	1	Bastante IE	4.1750	1.51087	1.125	.325
	101	0	Mucha IE	4.2871	1.37358		

Se finaliza este apartado, en función de la IE, con la variable Rendimiento Académico. En este caso se describe una relación directamente proporcional entre la IE y el Rendimiento Académico, del mismo modo que ocurre con cada una de las materias. Tanto en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), como en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.033$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$) se establecen diferencias significativas entre todos los grupos.

Tabla 7.5.8.9.4. ANOVA Rendimiento por IE Total Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Media Rendimiento	102	15	Poca IE	5.33946	1.406308		
	496	42	Bastante IE	6.70351	1.342374	97.113	.000
	91	10	Mucha IE	8.02729	1.247408		
Rendimiento Lengua castellana	102	15	Poca IE	5.08824	1.664141		
	496	42	Bastante IE	6.44950	1.717211	57.304	.000
	91	10	Mucha IE	7.69341	1.595327		
Matemáticas	102	15	Poca IE	4.90882	1.818067		
	496	42	Bastante IE	6.05988	1.929365	40.711	.000
	91	10	Mucha IE	7.38462	1.848538		
Sociales	102	15	Poca IE	5.57108	1.961378		
	496	42	Bastante IE	6.94345	1.810807	53.080	.000
	91	10	Mucha IE	8.25275	1.611372		
Inglés	102	15	Poca IE	5.00980	1.873447		
	496	42	Bastante IE	6.48962	1.920895	64.746	.000
	91	10	Mucha IE	8.10440	1.697247		
Naturales	102	15	Poca IE	5.05882	1.802493		
	496	42	Bastante IE	6.58720	1.796141	71.889	.000
	91	10	Mucha IE	8.10165	1.510306		
	102	15	Poca IE	6.40000	2.003018	40.569	.000

Religión	496	42	Bastante IE	7.69143	1.744808
	91	10	Mucha IE	8.62692	1.385587

- **Discusión**

Tal y como se ha explicado, no existen relaciones entre la ansiedad y la IE, si bien es cierto que algunos de los factores (tanto pertenecientes a la AR como a la AE) que integran a esta primera variable se encuentran bajo la influencia de la IE Total. En esta línea, para el factor Preocupaciones y dificultades se dan niveles superiores en los niveles más altos de IE, sin embargo, para el Miedo las relaciones son inversas. Considerando las categorías, sólo se establecen diferencias significativas en la AE. La realidad descrita a lo largo de este párrafo, ya fue comentada en trabajos, como los que se han referenciado en apartados anteriores (Augusto-Landa et al., 2011; Ordóñez-Cambor et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a).

Con respecto a la incidencia de los niveles de IE, sobre los factores de la Felicidad (sus factores), sí se puede observar una relación clara, dado que a medida que ascienden las puntuaciones en IE, suben los niveles en cada uno de los factores en los que se encontraron diferencias significativas (Satisfacción con la vida, Condiciones de vida negativas y Condiciones de vida positivas), siendo ambas directamente proporcionales. De esta manera, si se puede comprobar las relaciones que se describen en otros trabajos, ya mencionados (Inglés et al., 2010; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010; Augusto-Landa et al., 2011; Pena et al., 2012; Delgado et al., 2013; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Caballo et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Rosa et al., 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016).

Con respecto a la interacción con el Rendimiento Académico, tal y como esperábamos, encontramos diferencias estadísticamente significativas tanto para la Media del Rendimiento, 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 en los que se demuestra que las competencias emocionales son fundamentales para la mejora del rendimiento académico (Gorostiaga y Balluerka, 2014), siendo directamente proporcionales las relaciones entre las puntuaciones en inteligencia emocional y el rendimiento académico (Otero et al., 2009;

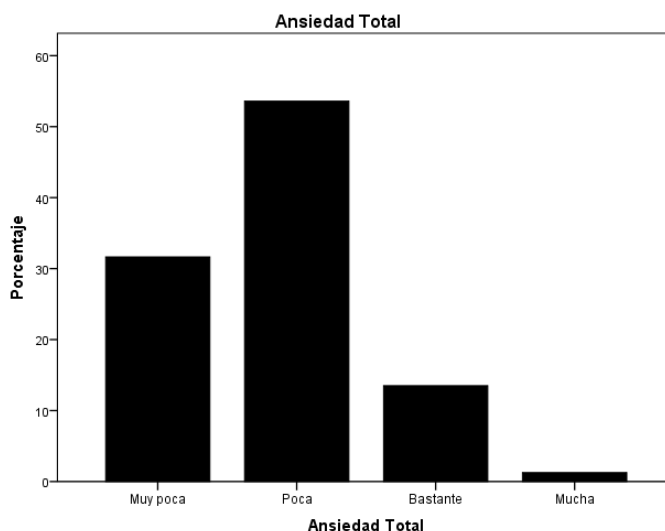
MacCann et al., 2011; Codier y Odell, 2014; Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016; Pulido y Herrera, 2015b, 2016b). Dichas habilidades pueden actuar como factor de vulnerabilidad, influyendo negativamente en los estudiantes, no sólo dentro, sino también fuera de las situaciones escolares, influyendo sus carencias en el rendimiento académico (Gutiérrez y Expósito, 2015), siendo la emocionalidad fundamental para llegar a un alto rendimiento, no sólo a nivel académico, sino también social, empresarial, personal... (Pacheco et al., 2015).

7.5.9. Descriptivo General Universidad

- **Ansiedad**

Los alumnos de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, en relación a la variable Ansiedad, demuestran puntuaciones bajas y muy bajas. Esto se entiende considerando que la opción de poca ansiedad representa algo más de la mitad de la muestra dentro de esta opción (53.6%). La siguiente fue la que refleja muy poca ansiedad, alcanzada por el 31.6% de los participantes. Esto hace que las opciones que indican niveles más altos tengan puntuaciones más bajas, como se puede ver a través de los porcentajes de bastante ansiedad (13.5%) y, sobre todo, con los que evidencian niveles más altos, que alcanza sólo tres de los alumnos (1.3% de la muestra universitaria).

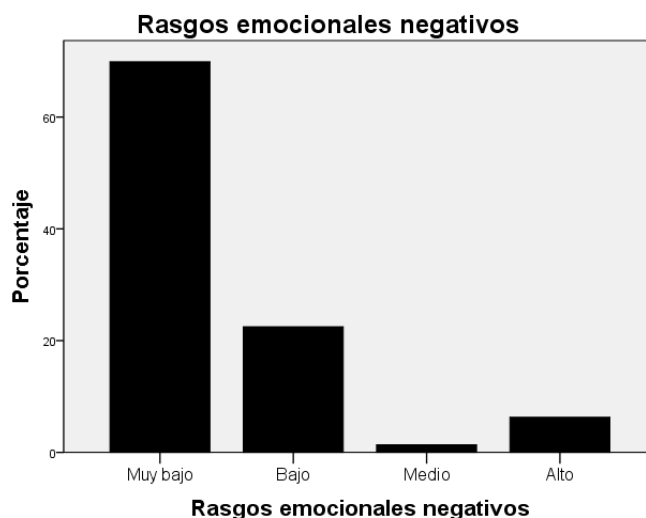
Gráfico 7.5.9.1. Ansiedad Total Universidad



En Rasgos emocionales positivos (AR), se observan niveles bajos. Así, la opción más frecuente es la de muy poca, con un 44.3% de la muestra dentro de esta opción. Le sigue, muy de cerca, con un porcentaje de 40.5% la alternativa “poca ansiedad”.

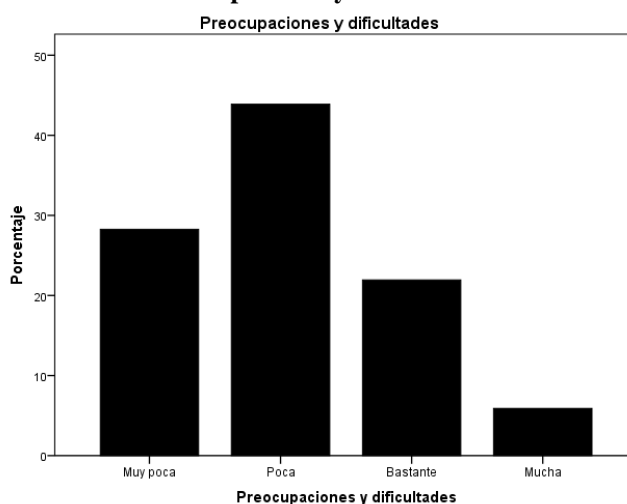
Después vendría la que manifiesta bastante, con un 13.1% de la muestra. La opción menos alcanzada, es la que refleja niveles más altos, con un 2.1% de la muestra.

Gráfico 7.5.9.2. Rasgos emocionales positivos



Las Preocupaciones y dificultades (AR), alcanza un nivel algo superior al anterior factor, a pesar de que se sigue moviendo en niveles bajos. Así, el nivel bajo es ahora la opción más frecuente (con un porcentaje de 43.9%). La segunda, en este caso, es la que manifiesta niveles muy bajos, con un 28.3% del total de la muestra. Las opciones que reflejan bastante ansiedad (21.9%) le sigue de cerca. Finalmente, la opción mucha ansiedad (5.9%) vuelve a ser la que alcanza porcentajes menores.

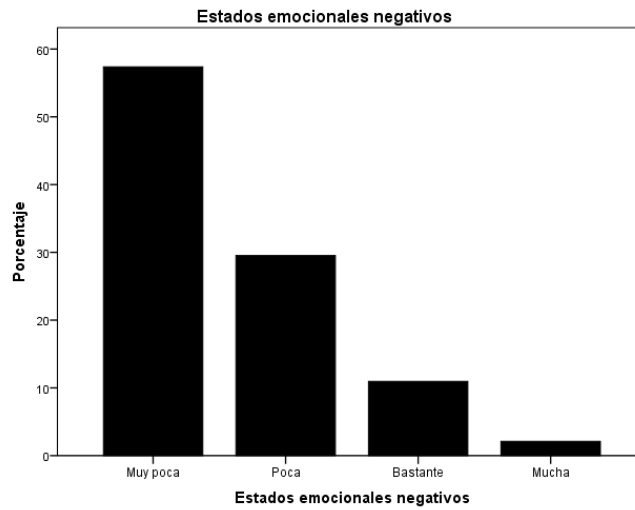
Gráfico 7.5.9.3. Preocupaciones y dificultades Universidad



En Estados emocionales negativos (AE) se puede observar algo similar a lo comentado en casos anteriores: el 57.4% de la muestra alcanza la opción que refleja muy poca ansiedad, seguido por el grupo que refleja poca (29.5%). Los que manifiestan un nivel bastante alto de ansiedad ante este factor llegan al 11%, mientras que los que

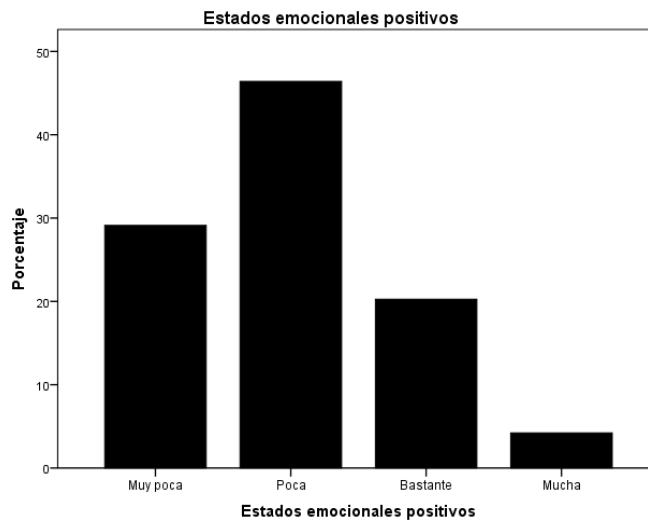
reflejan niveles altos son sólo el 2.1%. Esta realidad queda reflejada en el gráfico 7.5.9.4.

Gráfico 7.5.9.4. Estados emocionales negativos Universidad



En Estados emocionales positivos (AE), vuelve a ser el nivel más alto de ansiedad en el que se alcanzan porcentajes menores (4.2%). La más frecuente es la que refleja niveles bajos (46.4%), seguida por los alumnos que reflejaron muy poca ansiedad, con un 29.1% de la muestra. Finalmente, aparece un 20.3% de la muestra reflejando bastante ansiedad.

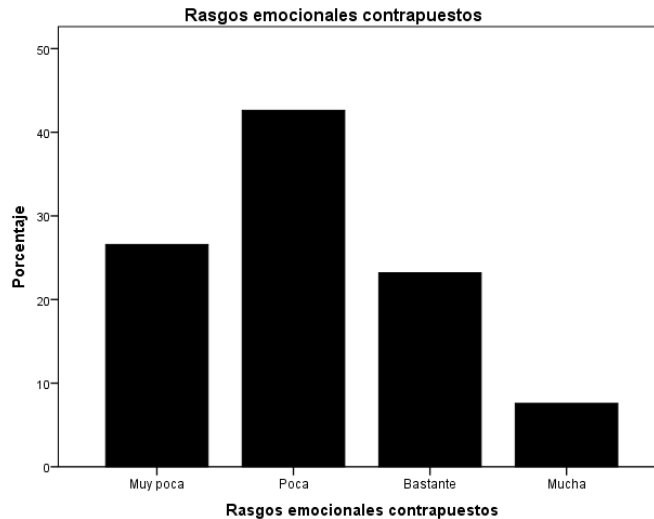
Gráfico 7.5.9.5. Estados emocionales positivos Universidad



En el factor Rasgos emocionales contrapuestos (AR) se vuelven a encontrar resultados bajos, tal y como vuelven a mostrar los porcentajes. En este caso, los porcentajes más elevados vuelven a aparecer en los niveles bajos de ansiedad (42.6%). Después de estos, se puede contemplar como la opción que refleja muy poca ansiedad en este factor, es la que tiene los segundos porcentajes más altos, con un 26.6% del total de la muestra. La siguiente opción, por porcentaje es la de bastante ansiedad, alcanzada

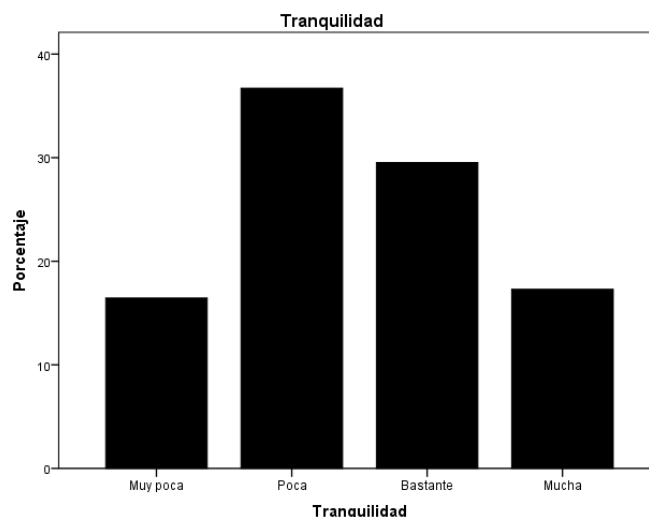
por el 23.2% de la muestra. Finalmente, aparecerían los que manifiestan mucha ansiedad, con un 7.6% de la muestra total de universitarios. Esta realidad se observa en el gráfico número 7.5.9.6.

Gráfico 7.5.9.6. Rasgos emocionales contrapuestos



En el caso del último factor, Tranquilidad (AE), es el nivel bajo el que alcanza porcentajes superiores (36.7%). Sin embargo, la segunda más frecuente es la que refleja niveles bastante altos (29.5%), seguida por los alumnos que reflejaron mucha ansiedad, con un 17.3% de la muestra. Finalmente, aparece un 16.5% de la muestra reflejando muy poca ansiedad. Se puede observar que esta categoría es la que presenta los niveles más elevados de ansiedad.

Gráfico 7.5.9.7. Tranquilidad



Los niveles más altos se dan en Tranquilidad (con 2.47). El siguiente, es el relacionado con los Rasgos emocionales contrapuestos (2.11), seguido por las Preocupaciones y dificultades (2.05). Posteriormente aparecen las categorías Estados

emocionales positivos (1.99), Rasgos emocionales positivos (1.73) y Estados emocionales negativos, con la media más baja (1.57).

Tabla 7.5.9.1. Media de la Ansiedad total y factores Universidad

N°	Ansiedad Total	Rasgos Positivos	Preocupa. dificultades	Estados Negativos	Estados Positivos	Rasgos Contrap.	Tranquil.
	237	237	237	237	237	237	237
Media	1.8439	1.7300	2.0549	1.5781	1.9958	2.1181	2.4768
D. T.	.69265	.76667	.85936	.76967	.81562	.88942	.96358

Se puede observar (en el cuadro 7.5.9.1.) que no existe una categoría destacada entre los factores que mayores niveles de ansiedad generan. De esta manera, entre los 10 ítems con la media más elevada aparecen 4 pertenecientes a la categoría Preocupaciones y dificultades (de color verde en el cuadro). Además de esta, los dos primeros (de color rojo) pertenecen a los Rasgos emocionales contrapuestos. Tres más de estos ítems (todos los que integran la categoría) pertenecen al factor Tranquilidad, mientras que el último forma parte del factor Rasgos emocionales positivos (de color azul). Por tanto, a pesar de que se podría decir que el factor Preocupaciones y dificultades es el que más veces aparece, se puede observar la presencia de casi todos los factores, no existiendo un predominio tan claro como en otras muestras analizadas. Por otro lado, existe cierto predominio de la subescala Ansiedad Rasgo (AR) entre estos ítems, dado que 7 de los 10 pertenecen a esta categoría.

Cuadro 7.5.9.1. 10 ítems con las medias más elevadas Universidad

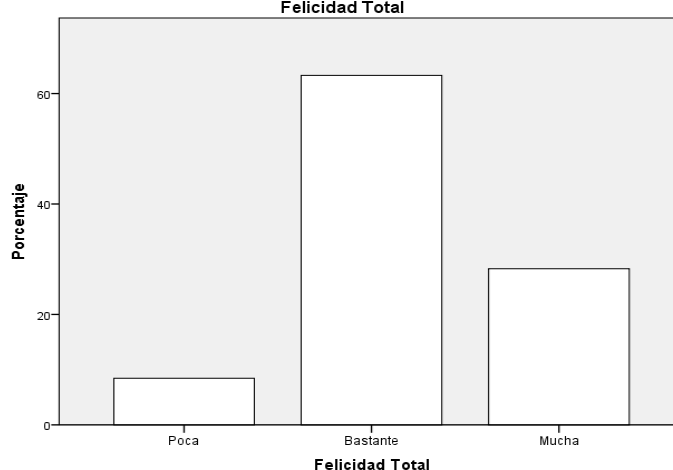
Ítem	Ansiedad	Media
AE8	Me siento reposado	1.84
AR6	Me siento descansado	1.76
AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.70
AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.60
AR7	Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.53
AE15	Estoy relajado	1.51
AR18	Me afectan los desengaños y no puedo olvidarlos	1.48
AE1	Me siento calmado	1.46
AR9	Me preocupo mucho por cosas sin importancia	1.42
AE10	Me siento confortable	1.37

- **Felicidad**

La Felicidad se mueve en puntuaciones altas y muy altas. Esto se entiende considerando que la opción de muy poca felicidad no fue alcanzada por ninguno de los

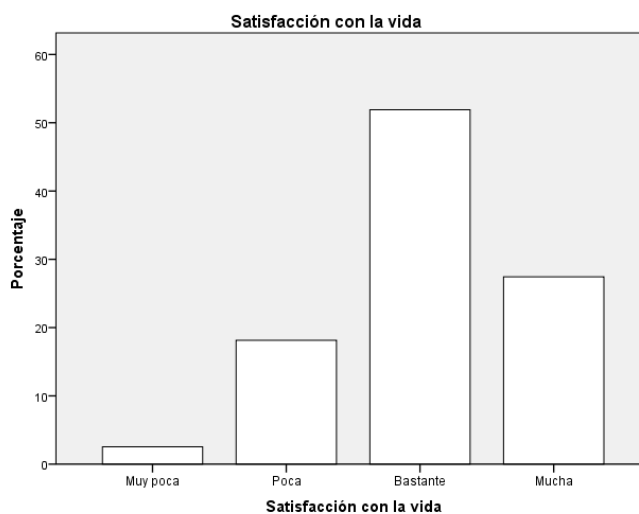
participantes. Con los porcentajes más bajos, aparecen los que reflejan poca felicidad, alcanzada por el 8.4% de los alumnos que contestaron. Esto hace que las opciones que indican niveles más bajos sean las que aglomeran porcentajes menos altos. Esto último se puede ver a través de los porcentajes de bastante felicidad (63.3% la opción más frecuente) y con los que evidencian niveles más altos (28.2% de la muestra universitaria). Esta realidad queda reflejada a través del siguiente gráfico.

Gráfico 7.5.9.8. Felicidad Total Universidad



La Satisfacción con la vida, se mueve también en niveles altos y muy altos. El nivel bastante es la opción más frecuente (con un porcentaje de 51.9%). La segunda, en este caso, es la que manifiesta niveles muy altos, con un 27.4% del total de la muestra. Las opciones que reflejan muy poca felicidad (2.5%) y poca (18.1%) son las opciones en las que se evidencian porcentajes más bajos. Esto queda demostrado en el gráfico que se presenta a continuación:

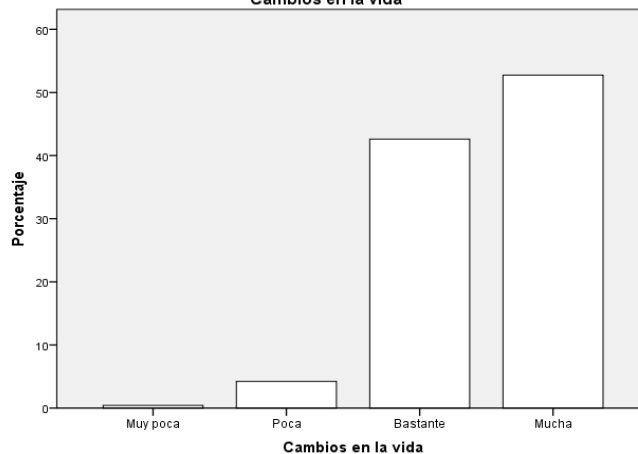
Gráfico 7.5.9.9. Satisfacción con la vida Universidad



En Cambios en la vida se observan niveles muy altos. Así, la opción menos frecuente es la de muy poca felicidad para este factor, con un .4% de la muestra dentro

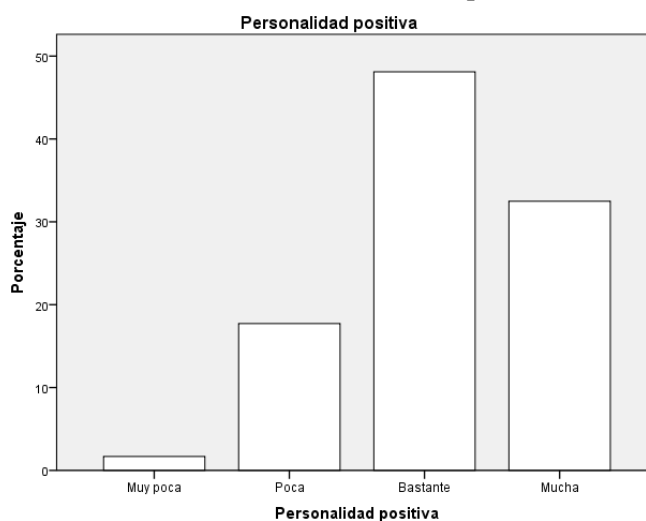
de ésta. Le sigue, con un porcentajes de 4.2% la alternativa “poca felicidad”. Después vendría la que manifiesta bastante, con un 42.6% de la muestra. La opción más alcanzada, es la que refleja niveles muy altos, con un 52.7% de la muestra. Se puede observar un descenso progresivo a medida que se baja en los niveles de felicidad. Esto se ve complementado por el gráfico 7.5.9.10.

Gráfico 7.5.9.10. Cambios en la vida Universidad
Cambios en la vida



En el caso de los rasgos de la Personalidad con carácter positivo, se puede observar una realidad parecida a la comentada en casos anteriores. El nivel medio (bastante felicidad) es el que alcanza los porcentajes más elevados (48.1%). La segunda más frecuente, en este caso, es la que refleja niveles altos (el 32.5% manifiesta mucha felicidad en esta categoría), seguida por los alumnos que reflejaron poca felicidad, con un 17.7% de la muestra. Finalmente, aparece un 1.7% de la muestra reflejando muy poca felicidad.

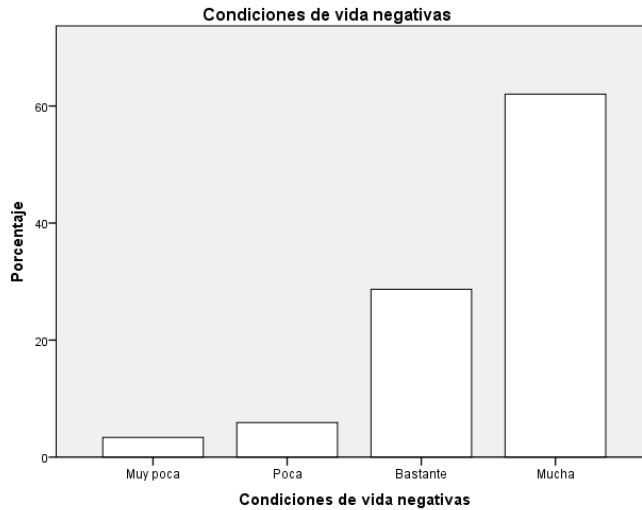
Gráfico 7.5.9.11. Personalidad positiva



En la categoría Condiciones de vida negativas se puede observar un descenso en los porcentajes, a medida que desciende el nivel de felicidad. En esta ocasión, la opción que

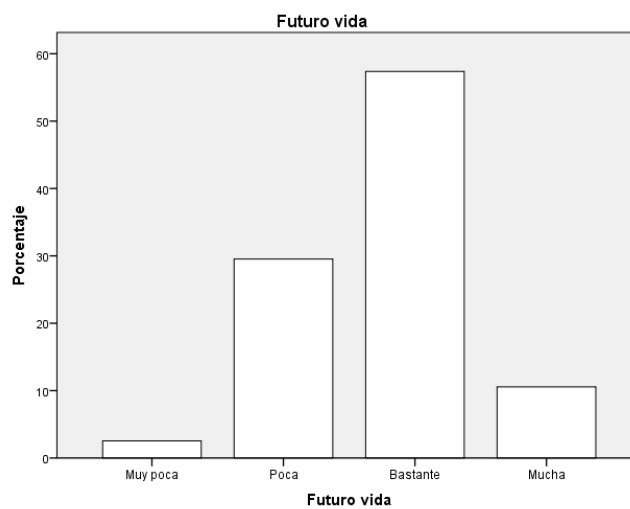
refleja un nivel alto, se corresponde con el 62% de la muestra (muchísima felicidad), seguido por el grupo que refleja bastante (28.7%). Los que reflejan poca felicidad en esta categoría llegan al 5.9%. En esta ocasión, sólo el 3.4% se inscribe en la opción muy poca felicidad. Esta realidad queda reflejada en el gráfico 7.5.9.12.

Gráfico 7.5.9.12. Condiciones de vida negativas Universidad



En el factor relacionado con el Futuro en la vida, se alcanzan los porcentajes más elevados en la opción bastante felicidad (57.4%). De la misma manera, se puede contemplar como la opción que refleja poca felicidad es la que tiene los siguientes porcentajes más elevados, con un 29.5% del total de la muestra. La siguiente opción, con porcentajes más bajos, es la de mucha felicidad, alcanzada por el 10.5% de la muestra. Finalmente, aparecerían los que manifiestan muy poca felicidad, con el 2.5% de la muestra universitaria. Esta realidad se observa en el gráfico número 7.5.9.13.

Gráfico 7.5.9.13. Futuro vida



Los niveles más altos se dan en Cambios en la vida (con 3.49). El siguiente, es Condiciones de vida negativas (2.47), seguido por Personalidad positiva (3.11).

Posteriormente aparece la categoría Satisfacción con la vida (3.04). Se alcanzan los niveles más bajos (a pesar de seguir siendo bastante altos) en el factor relacionado con el Futuro en la vida (2.75).

Tabla 7.5.9.2. Media de la Felicidad y sus factores Universidad

	Felicidad Total	Satisfacción vida	Cambios vida	Personalid. positiva	Condiciones Negativas	Futuro vida
Nº	237	237	237	237	237	237
Media	3.1983	3.0422	3.4968	3.1139	3.4737	2.7595
D. T.	.57372	.74668	.60057	.74766	.75700	.66794

Para finalizar el análisis de la variable Felicidad, se observa la presencia de prácticamente todas las categorías (aparecen 4 de los 5). A pesar de esto, el factor más repetido (color verde) es Cambios en la vida, perteneciendo 5 de los 10 ítems a esta categorías. En segundo lugar, aparecen dos ítems tanto de Condiciones de vida negativas (color morado, encontrándose el ítem con la media más alta), como de Personalidad positiva (naranja). Finalmente aparece otro correspondiente a la Satisfacción con la vida. A pesar la presencia de una gran variedad, se podría decir que la categoría predominante (de una forma moderada) es Cambios en la vida.

Cuadro 7.5.9.2. 10 ítems con la media más elevada de Felicidad Universidad

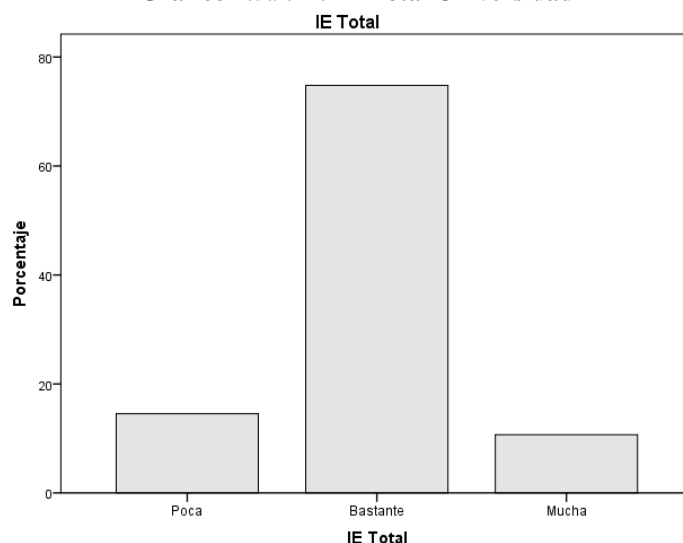
Ítem	Felicidad	Media
F2	A menudo me siento solo porque no tengo amigos íntimos	2.62
F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.62
F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.60
F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.54
F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.48
F29	No tengo claro lo que intento conseguir en la vida	2.44
F15	Tiendo a estar influenciado por los demás	2.41
F37	Me he desarrollado mucho como persona	2.32
F40	Si me sintiera infeliz con mi vida trataría de cambiarla	2.39
F36	Con los años no he mejorado mucho como persona	2.28

- **Inteligencia emocional**

Con respecto al nivel mostrado por la muestra total de alumnos universitarios, en la variable Inteligencia Emocional, resulta destacable que ninguno de los participantes (0%) reflejó niveles muy bajos en esta variable. De manera evidente, la opción mayoritaria es la que refleja bastante nivel de IE, alcanzada por el 74.8% de la muestra.

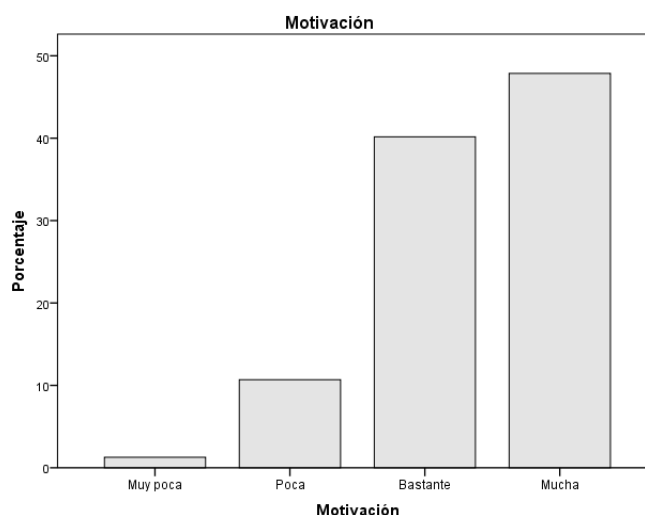
Posteriormente, el resto de la muestra se distribuye entre la opción de mayor nivel de IE (10.7%) y la que refleja poca IE (14.5%).

Gráfico 7.5.9.14. IE Total Universidad



En Motivación, se puede contemplar que la opción más alcanzada es la que refleja niveles altos en esta categoría, con un 47.9%. A esta opción le seguiría la que refleja bastante motivación, con un 40.2% de los participantes pertenecientes a la muestra universitaria. Posteriormente, el 10.5% refleja poca motivación. Para finalizar, la opción menos repetida es la de muy poca motivación, apareciendo porcentajes del 1.3% de la muestra total.

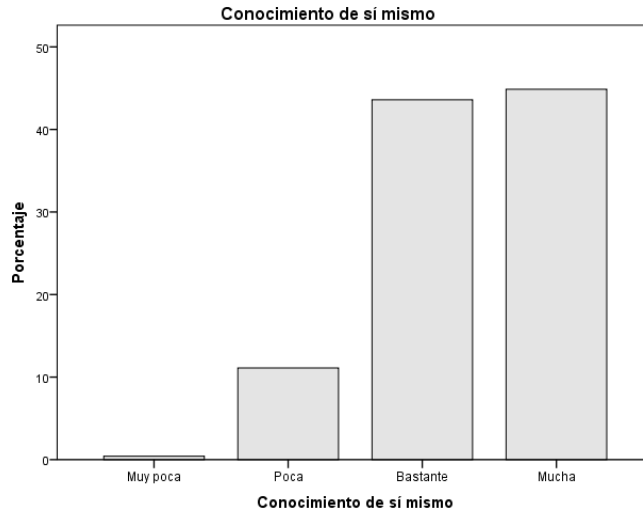
Gráfico 7.5.9.15. Motivación Universidad



Para el factor Conocimiento de sí mismos, se vuelven a observar resultados similares. La opción menos frecuente, con un porcentaje bajo (.4%, con sólo un participante en esta opción) es la que indica niveles muy bajos en este factor, seguido por la opción que indica poco conocimiento de sí mismos, con un 11.1% de la muestra.

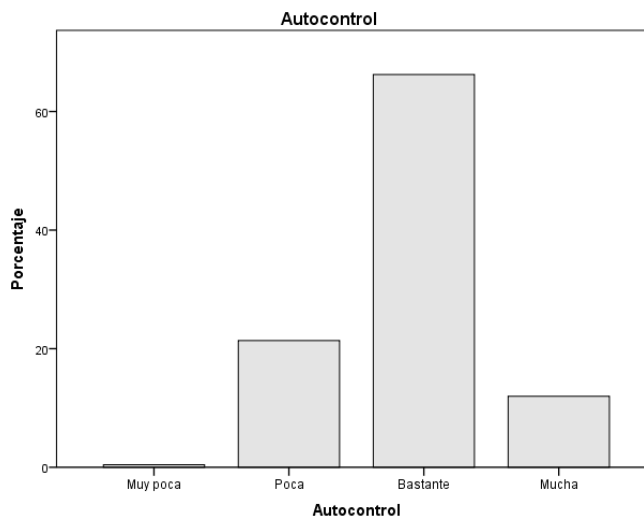
Las alternativas bastante (con un porcentaje de 43.6%) y, sobre todo, mucho (con el 44.9% de la muestra) son, en este orden, la tercera y la cuarta por porcentajes menores.

Gráfico 7.5.9.16. Conocimiento de sí mismos Universidad



En Autocontrol, se vuelven a identificar niveles bastante altos, siendo la opción donde se registran los niveles medios (bastante) la que alcanza el porcentaje más alto (66.2%), seguido de la que se relaciona con un nivel bajo (21.1%). Después de esta, por porcentaje mayor, viene la que refleja un nivel alto, con el 11.8% de la muestra de alumnos universitarios, mientras que sólo el .4% de la misma alcanzó la alternativa más baja en los niveles de autocontrol (de nuevo sólo un participante).

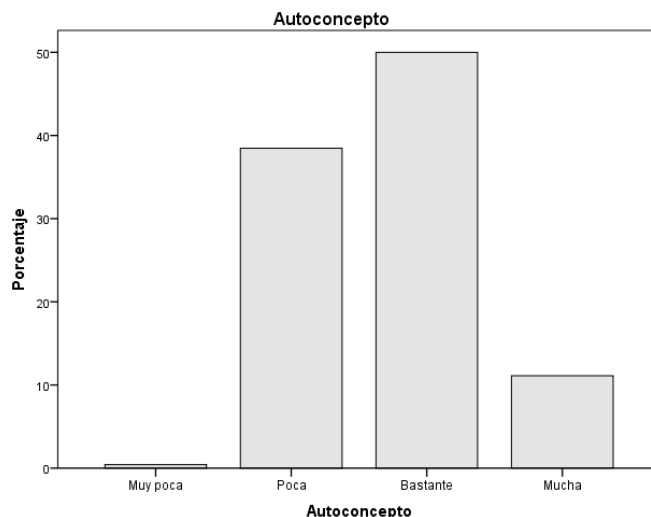
Gráfico 7.5.9.17. Autocontrol Universidad



En el caso del Autoconcepto, la opción más alcanzada vuelve a ser la de bastante, con el 50% de la muestra. La segunda es la de poco con el 38.5% de la misma.

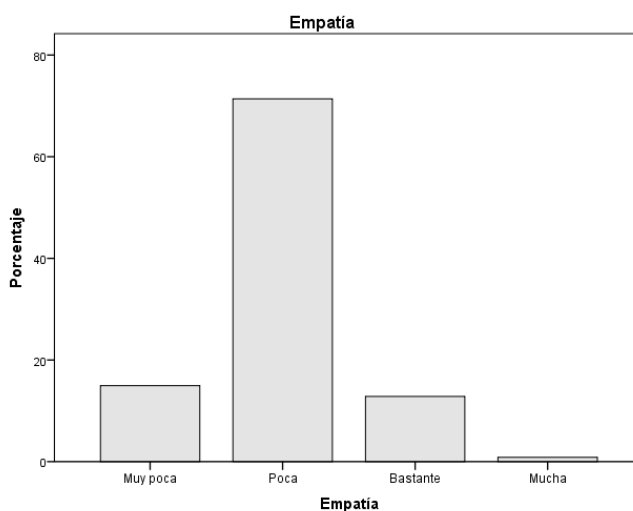
Posteriormente, aparecen la alternativa de mucho (con 11.1%) y mucho (con .4%). El gráfico refleja lo comentado en este caso.

Gráfico 7.5.9.18. Autoconcepto Universidad



Para el factor final, Empatía, tal y como se puede observar en el gráfico (7.5.9.19.), la opción “poca” es la más frecuente, alcanzando un 71.4% del total de la muestra. Posteriormente, aparecería la opción muy poca empatía, con un porcentaje del 15%. A esta le sigue la de bastante, que supone el 12.8%. Finalmente, sólo el 9% (2 participantes) refleja la opción más alta en este factor (mucha empatía). Se observa, por tanto, que es la categoría en la que, claramente, se reflejan las puntuaciones más bajas de todos los factores de la IE.

Gráfico 7.5.9.19. Empatía Universidad



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

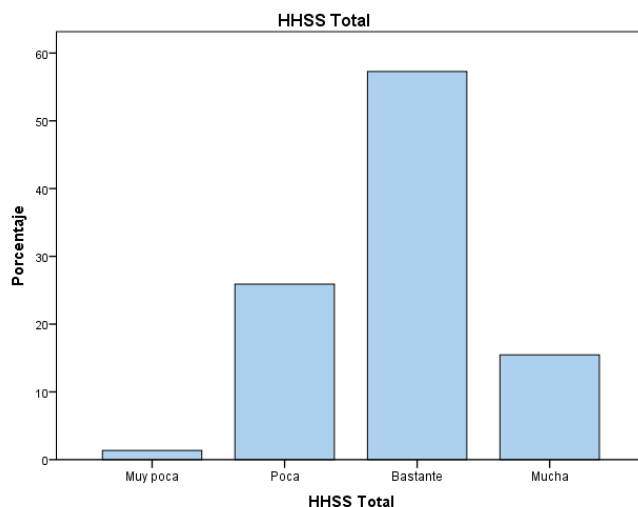
ver cómo el primero, por éxito es la Motivación (con 3.34), seguido del Conocimiento de sí mismos (3.32) y el Autoconcepto (2.89). Las categorías en las que se alcanzan los niveles más bajos son en Autoconcepto (2.71) y, sobre todo, en Empatía (con una media de 1.99), factor en el que se alcanzan los resultados más bajos.

Tabla 7.5.9.3. Media de la IE y sus factores Universidad

	IE Total	Motivación	Conocimiento de sí mismos	Autocontrol	Autoconcepto	Empatía
Nº	234	234	234	234	234	234
Media	2.9615	3.3462	3.3291	2.8974	2.7179	1.9957
D. T.	.50173	.72052	.68604	.58427	.65964	.55972

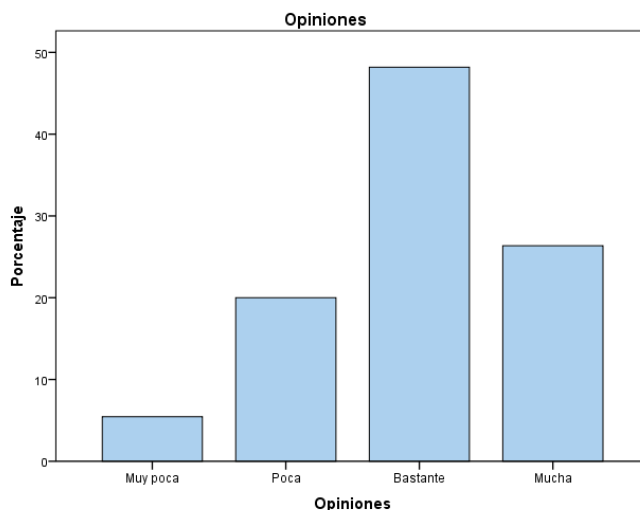
En Habilidades Sociales, sólo el 1.4% de los encuestados alcanzó la opción “muy pocas HHSS”. La opción bastante vuelve a ser la más frecuente también en HHSS, con un 57.3%, seguida por la que refleja pocas (25.9%). La segunda opción con menos porcentaje es la que se relaciona con niveles muy altos (que en esta ocasión supone el 15.5% de la muestra). Las habilidades sociales reflejan niveles bastante.

Gráfico 7.5.9.20. HHSS Universidad



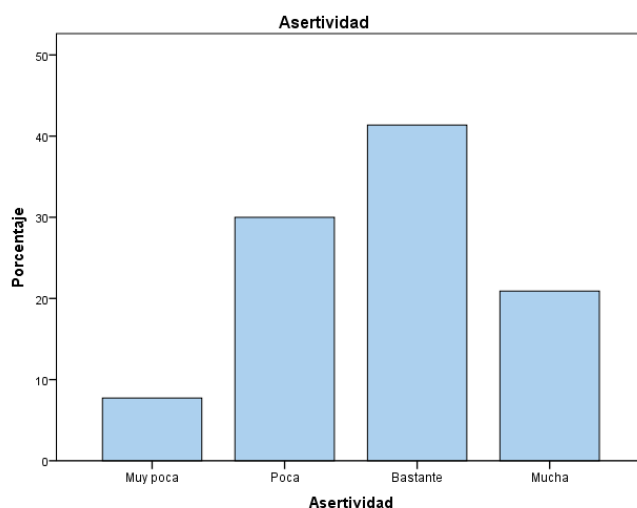
En el subfactor manifestación de Opiniones, el porcentaje mayor (48.2%) corresponde con la opción de bastante nivel en cuanto a la manifestación de opiniones, seguido de la que refleja un nivel muy alto (con un 26.4%). La tercera opción por porcentaje es la de poco con el 20% de la muestra que contestó los cuestionarios. La opción con porcentajes menores es la que refleja los niveles más bajos (con tan sólo el 5.5%).

Gráfico 7.5.9.21. Opiniones Universidad



Para la Asertividad, se vuelven a registrar porcentajes más elevados para los niveles bastante altos (41.4%). Los siguientes porcentajes más altos se dan en aquellos que evidencian un nivel bajo (30%). Los siguientes son los que reflejan mucha asertividad (20.9%) y los que reflejan las puntuaciones más bajas (7.7%) que terminan por completar el porcentaje total. Esto queda reflejado a través del siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.9.22. Asertividad Universidad



En Peticiones la opción con porcentajes más altos es poca (41.8%). La siguiente, es la que reflejan niveles bastante altos (con un 31.4%), seguido por los porcentajes de los que reflejan muy poca asertividad (con el 13.6%). Esto provoca que las opciones con niveles más altos queden con porcentajes más bajos (con 13.2% para la opción “mucho”).

Se continúa con la Disconformidad, en la que se registran niveles altos. La opción mucha disconformidad (con 50.5%) fue la que refleja los porcentajes más elevados. A continuación aparecen aquellos que alcanzaron un nivel bastante alto en cuanto a la manifestación de disconformidad (31.8% alcanzaron esta opción). Se observa un descenso a medida que se baja en el nivel de disconformidad, dado que la opción poca engloba al 16.4% de la muestra, mientras que la de muy poca alcanza el 1.4%.

Gráfico 7.5.9.23. Peticiones Universidad

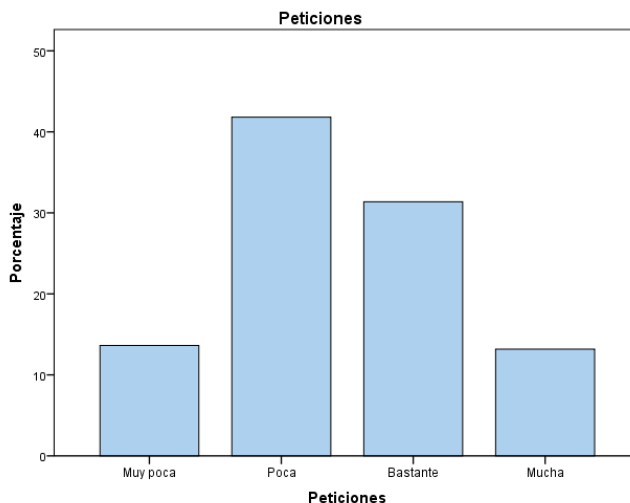
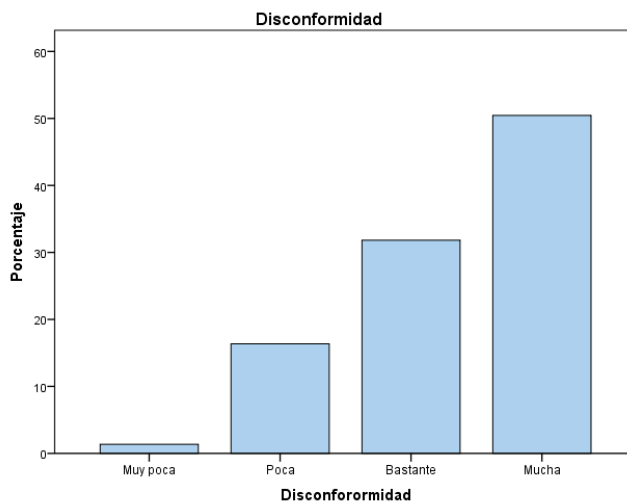
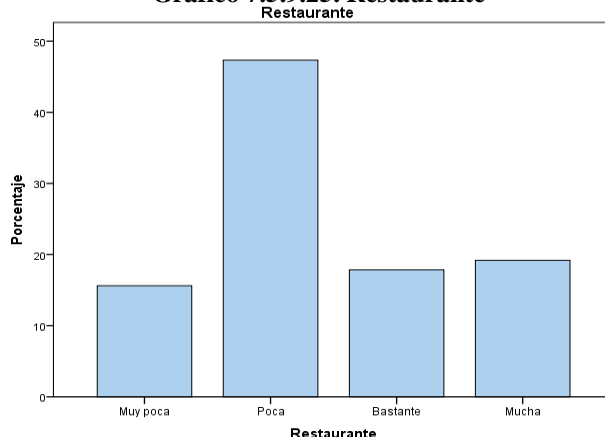


Gráfico 7.5.9.24. Disconformidad Universidad



Se concluye con el subfactor asertividad en Restaurante. El porcentaje mayor (47.3%), algo inferior a la mitad de la muestra, se corresponde con la opción de pocas HHSS, seguido de la que refleja el nivel alto (19.2%). La tercera opción, por porcentaje, es la de bastante con un 17.9%, mientras que la menos frecuente es también la que manifiesta niveles menores con el 15.6%.

Gráfico 7.5.9.25. Restaurante



El subfactor en el que aparecen mejores resultados es en Disconformidad (con una media de 2.31), seguida, muy de cerca, por la expresión de Opiniones (1.95), la Asertividad (1.75), la realización de Peticiones (1.44) y asertividad en Restaurante (1,40) en la que aparecen los resultados más bajos. Aun así se observan niveles muy parecidos entre las diferentes categorías.

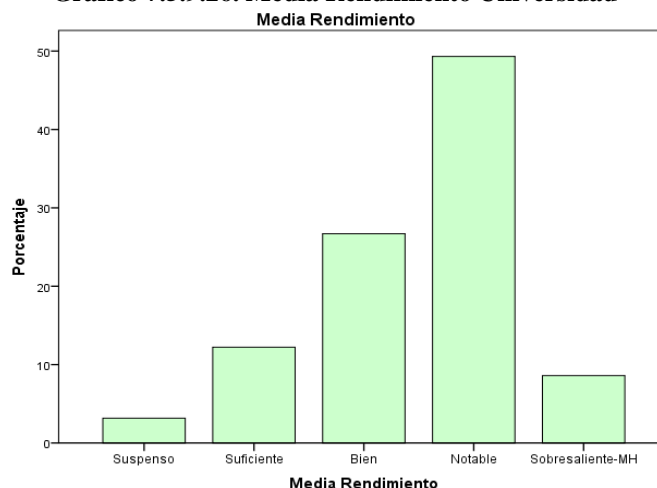
Tabla 7.5.9.4. Media de las HHSS y los subfactores Universidad

	HHSS Total	Opiniones	Asertividad	Peticiones	Disconformidad	Restaurante
Nº	220	220	220	220	220	220
Media	1.8682	1.9545	1.7545	1.4409	2.3136	1.4063
D. T.	.67295	.82635	.87258	.88682	.79197	.97049

- **Rendimiento**

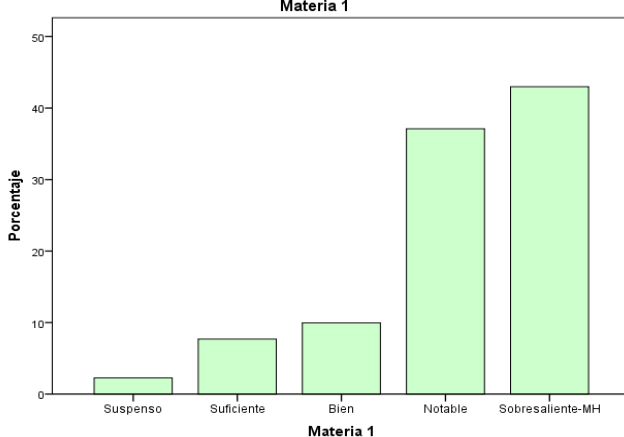
En la Media del Rendimiento (7.21 de media), el resultado más habitual (49.3%) es el notable (entre 6.6 y menos de 8.5). La siguiente calificación, por porcentaje, es el “bien” (26.7%). A continuación aparecen las calificaciones de "suficiente" (con un 12.2%) y sobresaliente (8.6%). La calificación con porcentajes más bajos (3.2%) es el suspenso (entre 1 y 4.5). Todo ello se resume en el gráfico 7.5.9.26.

Gráfico 7.5.9.26. Media Rendimiento Universidad



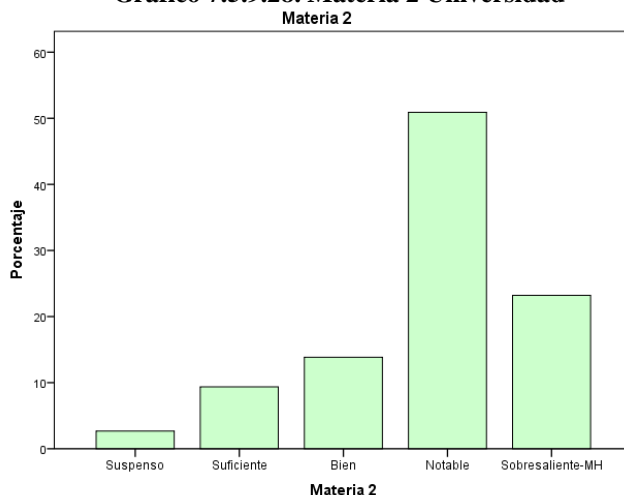
Para la Materia 1, se puede comprobar cómo en la calificación suspenso, aparecen los porcentajes más bajos, con el 2.3% de la muestra. La segunda opción menos frecuente es el suficiente (entre 5.6 y 6.5) con el 7.7% de la muestra universitaria, seguido del 9.3% para la calificación "bien" y del porcentaje 37.1% para la calificación "notable". La calificación más frecuente, por porcentaje, es el sobresaliente (43%). Tal y como se puede observar en el gráfico, se trata de una materia con un rendimiento alto.

Gráfico 7.5.9.27. Materia 1 Universidad



En el caso de la Materia 2, se puede comprobar que el porcentaje de alumnos que alcanzan el notable es el más elevado (50.9%), seguido, del sobresaliente (23.2%). Posteriormente, aparece, por porcentajes más elevados, la calificación bien (con un porcentaje de 13.8%), seguido del suficiente (9.4%). La calificación insuficiente presenta los porcentajes más bajos (2.7%), siendo la calificación menos alcanzada. Todo ello se puede observar en el gráfico:

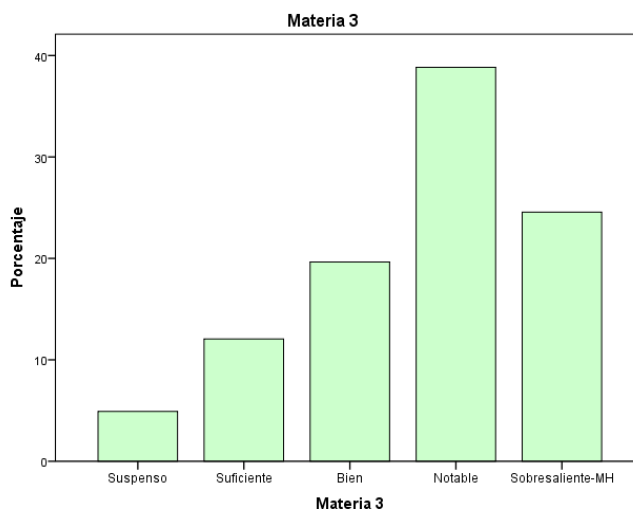
Gráfico 7.5.9.28. Materia 2 Universidad



En la Materia 3, la opción más frecuente vuelve a ser el notable (38.8%), seguida, por el porcentaje de alumnos que alcanzan la calificación más alta (24.6% de la muestra universitaria obtuvo sobresaliente). La tercera más frecuente es el bien (19.6%) seguido

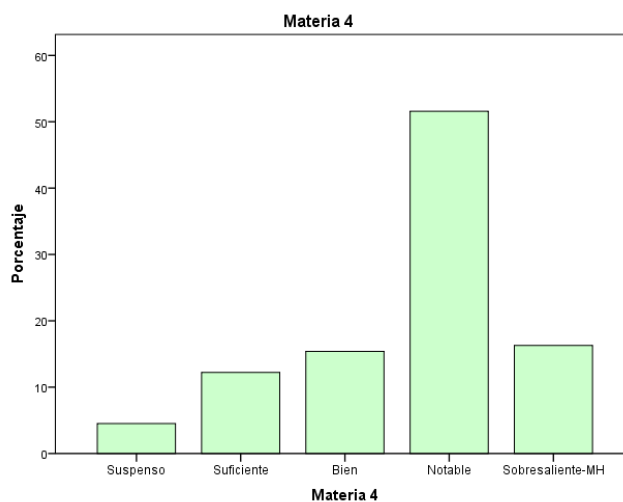
por el suficiente (12.1%). En esta ocasión la calificación menos frecuente vuelve a ser insuficiente 4.9%, tal y como se observa en el gráfico:

Gráfico 7.5.9.29. Materia 3 Universidad



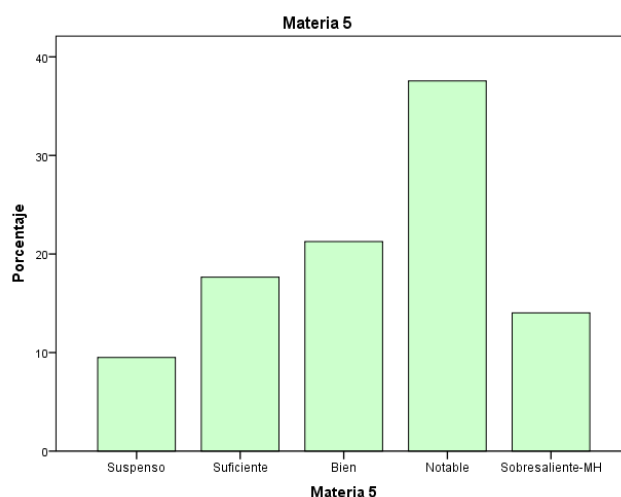
En el caso de la Materia 4 los porcentajes más altos se vuelve a alcanzar en la calificación “notable” con un 51.6%. El segundo resultado más alcanzado por la muestra universitaria (16.3%) es el sobresaliente, seguido, muy de cerca, del bien (15.4%) y el suficiente (12.2%). La nota menos frecuente, con un porcentaje de 4.5% es el insuficiente, tal y como se puede ver en el gráfico que aparecen a continuación:

Gráfico 7.5.9.30. Materia 4 Universidad



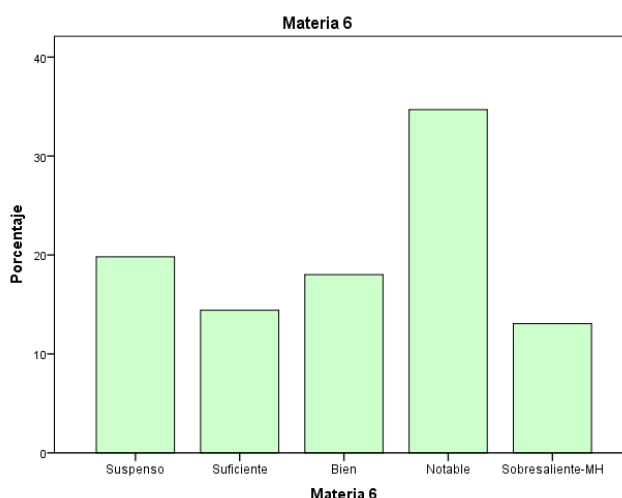
La siguiente Materia a comentar es la 5. Aquí, ocurre algo parecido a lo comentado en la anterior, donde el notable es la calificación más frecuente (37.6%). La segunda más frecuente es el bien con un porcentaje de 21.3%. A continuación vendría el suficiente (17.6%), seguido por el sobresaliente (14%). La calificación menos frecuente es el insuficiente (9.5%). Esto queda reflejado a través del gráfico 7.5.9.31.

Gráfico 7.5.9.31. Materia 5 Universidad



En el rendimiento en la Materia 6 aparecen los niveles más altos de suspensos, siendo la segunda calificación más alcanzada (19.8%). La primera sigue siendo el notable (con 34.7%). Posteriormente aparecería la calificación “bien” con porcentajes de 18%, seguida de los aprobados (14.4%). La calificación menos frecuente es el sobresaliente (13.1%).

Gráfico 7.5.9.32. Materia 6 Universidad



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. Dado que las calificaciones se agruparon por media, la Materia en la que se alcanza la media más elevada (7.46). La siguiente a bastante distancia (casi un punto) es Lengua Castellana (6.73) y a continuación las Matemáticas (6.41). Después aparecerían, en este orden ciencias Sociales (6.34) y Naturales (6.32). La materia en la que se registran puntuaciones más bajas es en lengua extranjera (Inglés), con una media de (6.27). Por su parte, la calificación de notable se alcanza en

la materia de Religión y Lengua Castellana (ambas entre 6.73 y 7.46). El resto de materias alcanza la calificación "bien" (ya que se considera a partir de resultados superiores al 5.6 hasta el 6.6). Esto se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 7.5.9.5. Media Rendimiento y materias Universidad

	Rendimiento Total	Materia 1	Materia 2	Materia 3	Materia 4	Materia 5	Materia 6
Nº	221	221	225	224	221	221	222
Media	7.2175	8.029	7.575	7.336	7.253	6.780	6.366
D. T.	1.30452	1.5480	1.4584	1.7460	1.6428	1.8069	2.0694

7.5.10. Descriptivos Específicos Universidad

7.5.10.1. Titulación

- **Ansiedad**

En Ansiedad (Total), se observan diferencias entre las diferentes titulaciones. Los participantes que cursan Magisterio en la especialidad de Infantil demuestran niveles más altos (alcanzando una media de 46.18), que destaca por el menor porcentaje en la opción de muy poca ansiedad (22.2%). El siguiente alumnado por nivel de ansiedad es el que cursa Ingeniería Informática (con una media de 43.92), que es el segundo en los niveles de ansiedad medio-altos (14.3% en bastante). En tercer lugar aparecerían los estudiantes de Educación Social (con una media de 42.40), seguido por los de GADE (40.32). Con puntuaciones más bajas aparece el alumnado de Primaria (Magisterio, con una media de 37.71), donde aparecen los mayores porcentajes en muy poca ansiedad (42.4% de la muestra universitaria).

Siguiendo con el factor Rasgos emocionales positivos (AR), se pueden contemplar diferencias entre las diferentes titulaciones. Los niveles más altos de este factor aparecen en Informática (15.57 de media), que destaca por presentar los mayores porcentajes en la opción de bastante ansiedad (35.7%), seguido por el alumnado de Magisterio en la especialidad de Infantil (13.11), con los porcentajes más altos en mucha (5.6%). Después de éste vendrían los alumnos de Educación Social (alcanzando una media de 11.16), que destaca por el segundo mayor porcentaje en la opción de mucha ansiedad (2.4%), pero el segundo más alto en muy poca (47.6%). En cuarto lugar vendría GADE (11.01). Con las puntuaciones más bajas vuelve a aparecer el alumnado de Magisterio (Primaria, con una media de 10.86) que presenta el porcentaje más alto en muy poca (57.6%).

Con respecto a los Estados emocionales positivos (AE), vuelve a ser el alumnado de Infantil (Magisterio) el que presenta niveles más altos (media de 6.33) ya que destaca en porcentajes en la opción de mucha ansiedad (7.4%) y los segundos menores en la opción muy poca (16.7%), seguido por los alumnos de Informática (con una media de 5.92) donde aparecen los porcentajes más altos en bastante ansiedad (35.7%). El tercer lugar lo ocupa el alumnado de Educación Social (5.40), seguido por los que cursan Primaria. Los que menos nivel de ansiedad presentan son los que estudian GADE (4.72), con los mayores porcentajes en muy poca (37.3%).

Si se consideran los tipos de ansiedad, se observan algunas diferencias entre algunos de los grupos, ya que entre los 5 estímulos más comunes (para lo que se seleccionaron los ítems con las 5 medias más elevadas), aparecen 5 de los 6 factores, por lo que no se puede decir que haya uno mayoritario, ni tan siquiera dos: las puntuaciones se reparten, en función de la titulación, entre todos estos factores. A pesar de ello, se puede decir que los factores más repetidos son los Rasgos emocionales contrapuestos (color rojo), que aparece en todas las titulaciones y, en segundo lugar, Preocupaciones y dificultades (verdes) que aparece en cuatro de los cinco. Posteriormente aparecería el factor Tranquilidad, en color amarillo (en tres de las cinco carreras) y, finalmente, los Rasgos emocionales positivos (azul) y Estados emocionales negativos (naranja) que aparecen sólo en una titulación. Así pues, a pesar de que se podría decir que los más importantes son los dos primeros factores mencionados, no existe un predominio tan visible como el comentado en otras muestras. Por su parte, ambos factores, pertenecen a la categoría AR. Una vez visto el predominio de los factores, de forma general, resulta imprescindible considerar las diferencias entre los diferentes grupos (titulaciones), dado que en este caso, es importante destacarlas. De esta manera, en magisterio (ambas especialidades) los factores más importantes son los mismos (Rasgos contrapuestos, Preocupaciones y Tranquilidad), aunque la importancia de cada uno difiere de uno a otro. En Educación Social, además de estos tres, aparece uno más, los Estados emocionales negativos (siendo la única titulación en la que aparece), mientras que en GADE, sólo aparecen Preocupaciones y dificultades y Rasgos emocionales contrapuestos. Finalmente, en Informática es donde aparecen mayores diferencias, dado que se repite sólo el factor Rasgos emocionales contrapuestos, siendo el más repetido (e importante) el factor Rasgos emocionales positivos (que sólo aparece en esta titulación). En cuanto al ítem que alcanza la media más elevada, en tres de los cinco casos, es el mismo (Me siento descansado). Se trata de un ítem de puntuación

inversa, dado que los que señalan muy bajos niveles, en este sentido, obtienen una puntuación alta en ansiedad. Además de éste, aparece otro que aparece en todos los grupos sin excepción, perteneciendo al mismo factor que el anterior (Rasgos emocionales contrapuesto). En general, se puede decir que existen ciertas diferencias en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre la mayoría de ellos. Todo esto queda resumido en el cuadro (7.5.10.1.).

Cuadro 7.5.10.1.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por titulación Universidad

Ítem	Ansiedad	Media	Ítem	Ansiedad	Media
TITULACIÓN					
Magisterio Infantil			Magisterio Primaria		
AE15	Estoy relajado	1.89	AE8	Me siento descansado	1.76
AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.83	AR6	Me siento reposado	1.69
AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.81	AR7	Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.63
AR6	Me siento reposado	1.80	AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.58
AE8	Me siento descansado	1.72	AR18	Me afectan los desengaños y no puedo olvidarlos	1.49
Educación Social			GADE		
AE6	Me siento alterado	1.98	AE8	Me siento descansado	1.82
AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.79	AR6	Me siento reposado	1.78
AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.74	AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.68
AR6	Me siento reposado	1.67	AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.62
AE15	Estoy relajado	1.57	AR18	Me afectan los desengaños y no puedo olvidarlos	1.54
Ingeniería Informática					
AE8	Me siento descansado				2.29
AR6	Me siento reposado				2.14
AR13	Siento seguridad en mi vida				1.79
AE16	Me siento satisfecho				1.71
AE10/19	Me siento confortable		Me siento alegre		1.64

- **Felicidad**

Para la Felicidad Total, considerando la variable Titulación, los alumnos de Educación Social, con los mayores porcentajes en bastante (66.7%), los más bajos en poca (4.8%) y la media más elevada (82.66) son los que alcanzan un nivel superior. El segundo puesto lo ocuparían los estudiantes de Primaria (Magisterio con una media de 81.23) con los porcentajes más altos en mucha (32.2%). En tercer lugar aparecen los de Infantil (80.72) que demuestra un nivel ligeramente superior a los de GADE (80.3). Finalmente, aparecerían los estudiantes de Ingeniería Informática (80.23) que alcanzan los mayores porcentajes en poca (14.3%).

Para continuar esta variable aparece el factor Condiciones de vida negativas, teniendo el mayor nivel el alumnado de Educación Social (16.61) con los porcentajes más altos en mucha felicidad (71.4%) y los menores en muy poca (2.4%). Le seguiría el alumnado de Magisterio, en la especialidad de Educación Primaria (16.32) y el que cursa Infantil (15.20). Posteriormente aparecen los estudiantes de GADE (15.01). El que tiene niveles menores de felicidad en este factor, es el alumnado de Informática (13.85) en el que aparecen los porcentajes más bajos en mucha (35.7%).

Si se consideran los tipos de felicidad, en función de la titulación, teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en este estado emocional, se puede ver como aparecen cuatro de los cinco factores que integran la variable Felicidad. De ellas, tres son las más importantes: Cambios en la vida (de color verde), Condiciones de vida negativas (morado) y Satisfacción con la vida (azul). No existe, por tanto, una única categoría predominante, como ocurre en otras muestras estudiadas. Además de esto, aparecen diferencias en función de la titulación. Si bien es cierto que existe igualdad en la mayoría de grupos, los alumnos de Ingeniería Informática, cuya categoría predominante es, claramente, Personalidad positiva (naranja), siendo la única carrera en la que esto ocurre. De esta manera, a pesar de que se dan igualdades en el resto de titulaciones, aparecen diferencias en esta última comentada.

Cuadro 7.5.10.1.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por titulación Universidad

Ítem	Felicidad	Media	Ítem	Felicidad	Media
TITULACIÓN					
Magisterio Infantil			Magisterio Primaria		
F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.57	F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.78
F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.56	F25	Me siento decepcionado/a de mis	2.61

				logros en la vida	
F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.54	F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.59
F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.54	F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.58
F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.54	F15	Tiendo a estar influenciado por los demás	2.54
Educación Social			GADE		
F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.69	F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.66
F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.67	F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.60
F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.62	F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.56
F40	Si me sintiera infeliz con mi vida trataría de cambiarla	2.62	F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.49
F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.57	F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.47
Ingeniería Informática					
F15	Tiendo a estar influenciado por los demás				2.86
F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias				2.79
F29	No tengo claro lo que intento conseguir en la vida				2.71
F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida				2.64
F9	Tiendo a preocuparme sobre lo que otros piensan de mí				2.50

- **Inteligencia Emocional**

Con respecto a la IE, en función de la titulación, es el alumnado que estudia Informática el que presenta niveles más altos (media de 121.67) ya que destaca en porcentajes en la opción de bastante IE (92.9%), seguido por los estudiantes de GADE (con una media de 118.74) donde aparecen los terceros porcentajes más altos en mucha IE (8.8%) y los segundos menores en poca (5.9). El tercer lugar lo ocupan los alumnos de Educación Social (118.66), seguido por los de Primaria (113.43). Los niveles

menores aparecen en el alumnado de Infantil (112.72), donde aparecen los porcentajes más bajos en bastante (59.6%) y los segundos más altos en poca IE (23.1%).

Para la Motivación, factor de la IE, considerando la variable Titulación, el alumnado de Informática (36.32) es el que alcanza un nivel mayor, con los mayores porcentajes en mucha motivación (64.3%). El segundo sería el alumnado de GADE (34.26), seguido por el de Educación Social (33.45) con los porcentajes más bajos en muy poco (0%). En cuarto lugar aparecen los alumnos de Educación Infantil (31.67) que demuestra un nivel ligeramente superior a la especialidad de Primaria, que se sitúa en el último lugar (29.09), con los porcentajes más altos en poca motivación (5.8%).

Siguiendo con los factores de la Inteligencia Emocional, concretamente la Autocontrol, los niveles más altos aparecen entre los alumnos de Educación Social (29.5 de media ya que tiene los porcentajes más bajos en muy poco -0%- y poco -14.3%-). A continuación irían los alumnos de Informática (con una media casi idéntica -29.49-) y los de GADE (29.22), primeros en la opción bastante (82.4%). Posteriormente tenemos al alumnado de Magisterio. El que cursa Infantil (27.89) y, sobre todo, Primaria (25.73, con los porcentajes menores en bastante -44.8%- y los más altos en muy poca -1.7%-) ocupan los niveles más bajos.

A continuación se pasa a describir el comportamiento de la muestra, en Autoconcepto. Los niveles más altos aparecen en el alumnado de Informática (14.3% alcanzan el máximo nivel en las puntuaciones más altas y 64.3% bastante, la segunda más elevada), lo que da la media más alta de todas las carreras con 23.91. El siguiente, por nivel, es el alumnado de Educación Infantil (21.16), en el que aparecen los segundos mayores porcentajes en mucha (13.5%), seguida por el de GADE (21.04). En cuarto lugar vendrían los alumnos de Educación Social (20.72) y en último lugar estarían los que estudian Magisterio (Primaria), con una media de 18.19 y los porcentajes mayores en poco (60.3%).

Para el factor Empatía, el que presenta mayor nivel es el alumnado de Educación Social (11.68) que presenta los porcentajes menores en la opción muy poca (4.8%). El siguiente es que cursa Magisterio, en la especialidad de Primaria (11.36 de media), seguido por los que hacen GADE (10.6). En cuarto lugar aparecería el alumnado de Infantil (10.36). El último sería el alumnado de Informática (8.3), con el mayor porcentaje en la opción muy poca empatía (13.2%).

A continuación las Habilidades Sociales, donde aparecen niveles altos en todos los grupos. Por otro lado, en cuanto a la clasificación por puntuaciones, el alumnado que

más nivel alcanza es el de Educación Social (60.56 de media) en el que aparecen los porcentajes más altos en la alternativa de nivel superior (24.4%), seguido por el de Ingeniería Informática (59.07) con los porcentajes más altos en la opción bastante (71.4%). En tercer lugar aparecerían los estudiantes de Primaria (58.94 de media), seguido por los de GADE (54.59). El que tiene niveles menores en HHSS es el alumnado de Infantil (54.48 de media) con los mayores porcentajes en pocas HHSS (33.3%).

- **Rendimiento**

Considerando la Media del Rendimiento, dentro de la última de las variables (el Rendimiento), en función de la titulación, se puede decir que el alumnado de Magisterio (Infantil) es en el que se registran resultados superiores (con una media de 7.82) con los porcentajes de notables más altos (68.1%) y los más bajos en suspensos (0%). Le sigue el alumnado de Informática (7.53 de media) con el porcentaje más alto de sobresalientes (13.8%). Después de éste último, el alumnado de GADE (7.53), seguido por el de Primaria (7.79). El último es el alumnado de Educación Social (7.74), en el que aparece el mayor porcentaje de suspensos (4.9%).

Considerando el Rendimiento en la Materia 1 el alumnado de Infantil vuelve a alcanzar mejores resultados (8.85 de media) en el que aparecen los porcentajes más altos en sobresalientes (70.2%). A continuación se encuentra el alumnado de GADE (8.19), siendo el que registra el segundo porcentaje mayor de sobresalientes (52.3%), seguido del alumnado de Primaria (7.81 de media). Los que tienen un nivel más bajo, en esta materia, son el alumnado de Informática (7.47) y, sobre todo, el de Educación Social, con el porcentaje más alto de suspensos (4.9%) y la media más baja (7.28).

En el caso de la Materia 2 es el alumnado de Informática (media de 8.49) el que obtiene el mayor porcentaje de sobresalientes (46.2%) y el menor en suspensos (0%), seguido por el de Infantil (7.76). Le siguen los alumnos de GADE (7.70 es su media) y, posteriormente, los de Educación Social (7.49). La media más baja en esta materia es para el alumnado de Primaria (7.09) con mayor porcentaje en suspensos (3.6%).

En el caso de la Materia 3, el alumnado de Informática vuelve a ser el que presenta las calificaciones más altas (8.5) con los porcentajes mayores en sobresalientes (53.8%). La siguiente es la muestra de alumnos de Magisterios, en la especialidad de Infantil (7.67), con el mayor porcentaje de notables (48%). Después vendría el alumnado de GADE, con una media de 7.58, seguido por el de Primaria (6.90). A continuación

vendrían los alumnos de Educación Social (6.73), en el que se recogen notas más bajas encontrándose los mayores porcentajes de suspensos (9.8%).

En relación con la Materia 5, el alumnado de Infantil alcanza los mejores resultados para la materia (con una media de 7.33) con el mayor porcentaje de notables (42.6%) y el segundo menor en suspensos (2.1%). El siguiente, por rendimiento es el alumnado de Informática, entre los que se dan los mayores porcentajes en sobresalientes (20%), seguido por el de GADE (6.82). A continuación se encontrarían los alumnos de Primaria (6.76). El alumnado de Educación Social (6) es el que obtiene resultados más bajos, con los menores porcentajes de sobresalientes (4.9%).

En el caso de la Materia 6, vuelve a ser el alumnado de Infantil (Magisterio) el que obtiene resultados más altos (7.95), teniendo en cuenta que se registra el mayor porcentaje de sobresalientes (33.3%), seguido del que cursa GADE (6.41) y, posteriormente, el que hace Educación Social (5.98). Los resultados más bajos aparecen entre el alumnado de Informática (5.81) y, sobre todo, de Primaria (5.33), con los porcentajes más altos en suspensos (41.8%).

7.5.10.2. Curso

- **Ansiedad**

En Ansiedad Total, resulta relevante el ascenso en las puntuaciones a medida que se pasa de curso. Los alumnos de 3º (con una media de 46.12) registran el máximo porcentaje de bastante (18.2%) y mucha ansiedad (3.6%). El siguiente curso, por nivel, es 2º (41.85 de media), segundos en la opción de bastante ansiedad (con un 12.3%). Finalmente aparecerían los alumnos de 1º (con una media de 39.47), con los mayores porcentajes en muy poca (34.4%). En general, se puede describir un descenso progresivo a medida que se asciende en el curso.

En lo referente a los Rasgos emocionales positivos (AR), se puede comprobar algo muy parecido a lo mencionado en los totales, ya que el grupo con los mayores niveles ante este tipo de estímulos vuelve a ser el de 3º (13.83), que presenta los porcentajes mayores en la opción más alta (3.6%). El siguiente curso es 2º (11.15 de media). Los que menos ansiedad reflejan, son los alumnos de 1º (11.10). Este último es el curso en el que aparecen los porcentajes más bajos en bastante (11.2%) y más altos en muy poca (49.6%).

Si se consideran los tipos de ansiedad, entre los 5 estímulos más comunes (para lo que se seleccionaron los ítems con las 5 medias más elevadas), algunos de ellos se

repiten en varios grupos (desde 1° hasta 3°) y además están relacionados con dos factores, que son los más relevantes: Rasgos emocionales contrapuestos y Preocupaciones y dificultades (ambos pertenecientes a la categoría AR). Cuatro de los 5 ítems se repiten en todas las categorías, perteneciendo a cada uno de los factores mencionados. En uno de los grupos (1°) aparece una categoría más (Tranquilidad, que pertenece a la AE). Esta es la única excepción a los factores predominantes. En este sentido, el ítem que alcanza la media más elevada, en todos los casos (Me encuentro descansado), pertenece a la categoría Rasgos emocionales contrapuestos. Se trata de un ítem de puntuación inversa, dado que los que señalan muy bajos niveles, en este sentido, obtienen una puntuación alta en ansiedad. En general, se puede decir que existe bastante igualdad en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre las Preocupaciones y dificultades y los Rasgos emocionales contrapuestos.

Cuadro 7.5.10.2.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por curso Universidad

Ítem	Ansiedad	Media	Ítem	Ansiedad	Media
CURSO					
PRIMERO			SEGUNDO		
AE8	Me siento descansado	1.72	AE8	Me siento descansado	1.91
AR6	Me siento reposado	1.66	AR6	Me siento reposado	1.86
AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.62	AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.70
AR7	Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.55	AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.67
AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.52	AR18	Me afectan los desengaños y no puedo olvidarlos	1.67
TERCERO					
AE8	Me siento descansado				2.04
AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente				1.93
AR6	Me siento reposado				1.91
AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso				1.69
AR18	Me afectan los desengaños y no puedo olvidarlos				1.69

- **Felicidad**

En Felicidad se pueden observar grandes igualdades entre todos los cursos. A pesar de ello, 3° es el curso en el que se reflejan los mejores resultados en el general de felicidad (81.4), encontrándose los mayores porcentajes en cuanto a mucha (32.7%). Le sigue 2° (con una media cercana de 81.01) en el que aparecen los porcentajes más altos

en bastante felicidad (68.4%). Con puntuaciones más bajas aparece el alumnado que cursa 1º (media de 80.9), con los segundos menores porcentajes en la opción mucha (28%). En todos los casos, las puntuaciones se aproximan a niveles medio-altos.

Continuando con una de las categorías de la felicidad (Condiciones de vida negativas), se puede afirmar que son los alumnos de 2º los que reflejan mayores resultados en este factor (16.19), siendo el nivel educativo en el que aparecen los segundos porcentajes más altos en la opción “mucho” (64.9%). Los niveles mostrados descienden algo en 1º (media de 15.88). Los resultados descienden ligeramente en 3º (media de 14.32), con los porcentajes más bajos en mucha (47.3%) y los más altos en muy poca felicidad (7.3%).

Si se consideran los estímulos que generan mayores niveles en este estado emocional, se puede ver como vuelven a aparecer cuatro de los cinco factores que integran la variable Felicidad. En esta ocasión, dos son las más importantes: Cambios en la vida y Condiciones de vida negativas son las más relevantes en los dos primeros cursos (diferenciándose en pocos factores). De nuevo, no existe una única categoría predominante. Además de estos grupos (en los que se dan preferentemente igualdades), aparecen diferencias en el tercer curso. Los alumnos del tercer curso, cuya categoría predominante es, claramente, Cambios en la vida, tienen el factor Futuro vida, como uno de los que presentan medias más altas. De esta manera, se dan, especialmente igualdades, siendo el factor más repetido Cambios en la vida.

Cuadro 7.5.10.2.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por curso Universidad

Ítem	Felicidad	Media	Ítem	Felicidad	Media
CURSO					
PRIMERO			SEGUNDO		
F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.70	F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.72
F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.62	F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.68
F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.55	F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.67
F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.51	F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.65
F15	Tiendo a estar influenciado por los demás	2.46	F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.54

TERCERO		
F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.65
F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.64
F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.60
F39	Ir a clase me pone triste	2.51
F40	Si me sintiera infeliz con mi vida trataría de cambiarla	2.47

- **Inteligencia Emocional**

Con respecto a la Inteligencia Emocional, en sus puntuaciones totales, el último curso evaluado (3º) es en el que se registran mejores resultados (su media es 118.12), presentando los porcentajes más altos en mucha (14.5%). El siguiente, por nivel, sería 2º (116.87), seguido a poca distancia por el 1º curso (115.12), curso en el que se alcanzan los resultados más bajos.

En el caso de la Motivación, es el 1º curso donde aparecen los resultados más altos (33.59), con el mayor porcentaje en mucha motivación (52%), seguido del 3º curso (cuya media es 32.82), con los segundos porcentajes más altos en la opción máxima (49.1%). El nivel más bajo (29.30) lo alcanza 2º, con mayores porcentajes en poca (25%) y menores en mucha empatía (37.5%).

Para la Empatía, último factor de la IE, el 2º curso de las diferentes titulaciones, es el que tiene los alumnos con mejores resultados (alcanzan una media de 11.70). Presentan los mejores porcentajes en mucha (3.6%). Tras este curso aparecen los alumnos de 1º (10.52). Finalmente, 3º (10.47) presenta los niveles más bajos, siendo este último el que tiene los porcentajes más bajos en cuanto a mucha (0%) empatía (21.8%).

Continuando con las HHSS Totales, el primer curso es el que alcanza mayores puntuaciones (60.76), con el mayor porcentaje en muchas (20%) y el menor en muy pocas (.9%). Le sigue 3º curso (53.09). A continuación, aparece 2º (con una media de 52.72), que presenta los porcentajes más bajos en mucho (9.8%).

Con respecto a los factores de las Habilidades Sociales, se analiza la Asertividad. En esta ocasión, vuelve a ocurrir algo similar a lo sucedido en el total de las HHSS: 1º vuelve a ser el curso que presenta mejores resultados en esta categoría (con una media de 18.86) presentando los porcentajes más altos en mucha (30.4%). Después vendría 2º (15.15). 3º (con una media de 14.85) es el que ocupa el último lugar, ya que presenta los porcentajes más altos en muy poca asertividad (14.8%).

Otro de los factores de las Habilidades Sociales, la Disconformidad, muestra resultados similares a los descritos en los niveles totales: 1° es el curso que presenta mejores resultados (14) presentando los porcentajes más altos en mucha (62.6%). Después vendría 3° (con una media 12.75). 2° curso (con una media de 11.03) es el último, ya que presenta los porcentajes más bajos en mucho (27.5%) y los más altos en muy poca (3.9%).

- **Rendimiento**

Considerando la variable Rendimiento, se inicia la descripción del comportamiento de la muestra de universitarios, en función de la variable sociodemográfica Curso. El curso con la media más alta es 3° (7.9) con el mayor porcentaje en sobresalientes (52.6%) y el menor en suspensos (0%). El siguiente sería 2° (7.41). Los resultados más bajos se dan en 1° (6.79). En este último curso aparecen los mayores porcentajes de suspensos (5.3%).

Con respecto al Rendimiento en la Materia 2, el curso con la media más alta es, de nuevo, 3° (8.31) con el mayor porcentaje de sobresalientes (40.4%). 2°, con una media de 7.92 es el curso que le sigue. Después aparece el 1° curso de las diferentes carreras, con el mayor porcentaje de suspensos (4.3%) y una media de 7.07.

Una distribución muy similar a la anteriormente comentada se puede ver en la Materia 3. El curso con mayor nivel es el 3° (7.98) con el mayor porcentaje de sobresalientes (41.5%), seguido por 2° (7.51). El primer curso ocupa el mayor porcentaje de suspensos (6.9%) y supone la media más baja (6.95).

En el caso de la Materia 4, vuelve a darse algo parecido que en anteriores asignaturas: el curso con peor rendimiento en esta materia (que es 1°) presenta una media de 6.85, debido a su menor porcentaje de notables (43.4%) y sobresalientes (11.5%). Las calificaciones más altas se dan en el alumnado de 3° (7.96 de media) donde se registran los mayores porcentajes de sobresalientes (28.3%). Finalmente aparece el 2° curso (7.39 de media), situado entre ambos, en el que aparecen los menores porcentajes de suspensos (3.6%).

Una distribución muy similar a la anteriormente comentada se puede ver en la Materia 5. El curso con mayor nivel es el 3° (7.57) con el menor porcentaje de suspensos (0%) y el mayor en sobresalientes (24.5%). Con medias más bajas aparece 2° (su media es 6.8). El primer curso ocupa el mayor porcentaje de suspensos (14.2%), presentando la media más baja (6.39).

En el caso de la Materia 6, vuelve a darse algo parecido que en anteriores asignaturas: 1º es el curso con peor rendimiento (media de 5.74), debido a su menor porcentaje de sobresalientes (6.1%). Después aparecería el alumnado que cursa 2º curso (6.56 de media), en el que aparecen los mayores porcentajes de notables (43.6%). Las calificaciones más altas se dan entre el alumnado de 3º (7.5 de media) donde se registran los mayores porcentajes de sobresalientes (32.13%).

7.5.10.3. Edad

- **Ansiedad**

Se inicia la descripción en función de la edad, con la Ansiedad Total, donde los mayores niveles de ansiedad se dan en los alumnos mayores (más de 33, con una media de 43). Así este grupo es en el que se registran los menores porcentajes de muy poca ansiedad (18.2%). El siguiente grupo, por nivel, serían los alumnos de menor edad (18-21 años (reflejaron 42.99 de media), primeros en la opción de bastante ansiedad (con un 18.2%). Después aparecería el alumnado que tiene entre 22 y 26 años (con una media de 38.8). Los que menos ansiedad muestran son los que tienen entre 27 y 33 (36 de media), con los mayores porcentajes en muy poca (45.5%) y los menores en mucha (0%). A pesar de todo lo comentado, se observa gran igualdad entre todas las edades, moviéndose todas en niveles medio-bajos.

Si se consideran los tipos de ansiedad, de nuevo, aparecen 5 de los 6 factores, por lo que no se puede decir que haya uno mayoritario, ni tan siquiera dos: las puntuaciones se reparten, en función de la edad, entre todos estos factores. A pesar de ello, se puede decir que los factores más repetidos son los Rasgos emocionales contrapuestos, que aparece en todas las edades y, en segundo lugar, Preocupaciones y dificultades que también aparecen en todos los casos. Posteriormente aparecería el factor Tranquilidad, los Rasgos emocionales positivos y los Estados emocionales negativos. Cada una de las categorías aparecen representadas por un sólo ítem, en edades diferentes. Así pues, a pesar de que se podría decir que los más importantes son los dos primeros factores mencionados, no existe un predominio tan visible como el comentado en función de otras variables (curso). Los dos factores más frecuentes, pertenecen a la categoría AR. Una vez visto el predominio de los factores, de forma general, resulta imprescindible considerar las diferencias entre los diferentes grupos (edad). En el alumnado de menor edad (18-21), aparecen los dos factores más frecuentes. Sin embargo, en los alumnos de entre 22 y 26 años, los factores más importantes son Rasgos contrapuestos y

Tranquilidad (en segundo lugar las Preocupaciones). La misma realidad comentada para el último grupo, se da tanto en el alumnado de entre 27 y 33 y el de más de 33 años, sólo que además, cada uno de ellos incorpora un ítem relacionado con dos factores diferentes (el primero Estados emocionales negativos y el segundo Rasgos emocionales positivos). En cuanto al ítem que alcanza la media más elevada, también existen diferencias: mientras que para los grupos de edad menores (de 18 a 26) es el mismo ítem (Me siento descansado). Se trata de un ítem de puntuación inversa, dado que los que señalan muy bajos niveles, en este sentido, obtienen una puntuación alta en ansiedad. Para el grupo de 27 a 33 años el ítem pertenece a la categoría Preocupaciones y dificultades, mientras que para el alumnado de más de 33 años es Tranquilidad. En general, se puede decir que existen ciertas diferencias en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre la mayoría de ellos.

Cuadro 7.5.10.3.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por edad Universidad

Ítem	Ansiedad	Media	Ítem	Ansiedad	Media
EDAD					
18-21			22-26		
AE8	Me siento descansado	1.80	AE8	Me siento descansado	1.93
AR6	Me siento reposado	1.73	AR6	Me siento reposado	1.82
AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.71	AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.70
AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.71	AE15	Estoy relajado	1.52
AR9	Me preocupo mucho por cosas sin importancia	1.55	AR7	Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.43
27-33			+ 33		
AR18	Me afectan los desengaños y no puedo olvidarlos	1.82	AE15	Estoy relajado	2.36
AE6	Me siento alterado	1.64	AR1	Me siento bien	2.10
AR6	Me siento reposado	1.64	AE8	Me siento descansado	2.09
AR7	Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.64	AR6	Me siento reposado	2.09
AE15	Estoy relajado	1.45	AR7	Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.82
AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.45	AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.82

- **Felicidad**

En la segunda variable, la Felicidad, se observa bastante igualdad entre todos los grupos, si bien es cierto que se puede observar un incremento en los niveles de este estado emocional a medida que asciende la edad. Así los mayores de 33 años reflejan los mejores resultados en el general de felicidad (85.72), encontrándose los segundos mayores porcentajes en cuanto a bastante (72.7%). Le sigue el grupo de entre 27 y 33 años (con una media de 82.45) en el que aparecen los porcentajes más altos en bastante felicidad (9.1%). Con puntuaciones más bajas aparecen los alumnos que tienen entre 22 y 26 (media de 81.75). Los alumnos con peores resultados en felicidad son los de entre 18 y 21 (80.33), con los mayores porcentajes en la opción muy poca (9.8%). En todos los casos, las puntuaciones se aproximan a niveles medio-altos.

Si se consideran los tipos de felicidad, en función de la edad, teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en este estado emocional, se puede ver como aparecen los cinco factores que conforman la categoría. De todos ellos, el que se repite en más ocasiones (presentándose varias veces en todos los grupos) es el factor Condiciones de vida negativas, que constituye el principal factor en todas las edades. En segundo lugar aparece el factor Cambios en la vida (repitiéndose en tres de los cuatro intervalos de edad). En tercer lugar (también en tres de los cuatro grupos) aparece la Satisfacción en la vida, con un sólo factor en cada una de las edades en las que aparece. Finalmente, en grupos específicos aparecen el resto de factores. A pesar de esto, el factor más importante es el mismo en todas las edades: Condiciones de vida negativas. Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.10.3.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por edad Universidad

Ítem	Felicidad	Media	Ítem	Felicidad	Media
EDAD					
18-21			22-26		
F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.69	F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.66
F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.64	F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.64
F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.60	F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.54
F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.45	F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.52

F15	Tiendo a estar influenciado por los demás	2.42	F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.52
27-33			+ 33		
F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.82	F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.82
F39	Ir a clase me pone triste	2.73	F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.82
F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.64	F20	Las demás personas tienen más amigos que yo	2.82
F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.64	F39	Ir a clase me pone triste	2.82
F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.55	F15	Tiendo a estar influenciado por los demás	2.73
F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.55			

- **Inteligencia Emocional**

Con respecto a la Inteligencia Emocional, vuelven a aparecer pocas diferencias (que además no siguen un orden lógico). El alumnado de entre 27 y 33 años es el que se registra mejores resultados (su media es 123.04), presentando los porcentajes más altos en bastante (90.9%). El siguiente, por nivel, sería el alumnado de mayor edad (118.56), seguido a poca distancia por el de entre 22 y 26 años (su media es de 117.48). Después aparecería el alumnado más joven (115.15) que alcanzan los resultados más bajos, así como los porcentajes más altos en poca IE (16.9%).

Continuando con las HHSS Totales, el alumnado mayor es el que alcanza mayores puntuaciones (64.37), con el mayor porcentaje en muchas (37.5%) y el menor en muy pocas (0%). Le siguen los alumnos de entre 22 y 26 años (59.71). A continuación, aparecen aquellos que tienen entre 27 y 33 años, con una media de 57.5. El último es el alumnado de 18 a 21 años (55.51) que presenta los porcentajes más bajos en bastante (53.8%).

Otro de los factores de las Habilidades Sociales, la Disconformidad, muestra resultados diferentes, dado que indican un aumento en sus niveles a medida que se aumenta en edad. De esta manera, el alumnado de más de 33 años presenta mejores

resultados (14.87) presentando los porcentajes más altos en mucha (75%). Después vendría el alumnado de 27 a 33 años (con una media 14.7), seguido por los alumnos de entre 22 y 26 (13.59). Los más jóvenes (12.55) presentan los porcentajes más bajos en mucho (44.8%).

- **Rendimiento**

Considerando la variable Rendimiento, se inicia la descripción del comportamiento de la muestra de alumnos universitarios, en función de la variable sociodemográfica Edad. El alumnado de mayor edad (más de 33) tiene la media más alta (7.93) con el mayor porcentaje en notables (66.7%) y en sobresalientes (16.7%). El siguiente sería el alumnado que tiene entre 22 y 26 años (7.55) y después los que tienen entre 27 y 33 que alcanzan los 7.36 puntos de media. Los resultados más bajos se dan en los alumnos de 18 a 21 años (7.05). En este último curso aparecen los mayores porcentajes de suspensos (4.7%).

Con respecto al Rendimiento en la Materia 6, el grupo con la media más alta es de mayor edad (7.91) con el mayor porcentaje de sobresalientes (50%). Le seguirían los alumnos entre 22 y 26 años, con una media de 6.92. Después aparecen los que tienen entre 27 y 33 años (6.55), con el mayor porcentaje de notables (45.58%). Este precede al alumnado de menor edad y con los resultados más bajos (6.07) con el mayor porcentaje de suspensos (23%).

7.5.10.4. Género

- **Ansiedad**

Considerando la variable Ansiedad, los varones tienen un nivel más bajo que las mujeres. Son ellas las que presentan porcentajes más altos en cuanto a las opciones que reflejan un nivel bastante alto (15.4%), en comparación con los varones (9.9%). Por esta razón, las mujeres manifiestan niveles más altos de ansiedad que los varones, tal y como reflejan las medias de ambos (38.32 los varones y 43.28 las mujeres).

Para el factor de ansiedad, Estados emocionales positivos (AE), se vuelve a contemplar, que las mujeres tienen un nivel más alto, reflejando porcentajes superiores en la opción bastante (23.7%). Por su parte, los varones presentan porcentajes más altos en muy poco (42%). La diferencia en la ansiedad provocada por este tipo de estímulos es evidente, entre hombres y mujeres, algo que queda confirmado por las medias que

reflejan ambos. Así ellas alcanzan una media de 5.63 mientras que los varones llegan a 4.64.

El siguiente factor es Rasgos emocionales contrapuestos (AR). De la misma manera, se repite lo que se ha comentado en apartados anteriores: las personas de género femenino manifiestan tener niveles más altos, también en esta categoría. Así, los porcentajes de las mujeres son superiores en la opción que refleja un nivel bastante alto (29.9% en las mujeres frente al 16% en los varones) y más bajos en muy poca (19.9% en las mujeres frente al 39.5% en los varones). Las medias de ambos grupos son una prueba de estas diferencias: 3.38 los varones y 3.89 las mujeres.

Para la Tranquilidad (AE), la media de las mujeres (4.9) vuelve a ser superior a la alcanzada por los varones (3.71). Esto se puede ver desde la perspectiva de los porcentajes, teniendo las personas de género femenino porcentajes inferiores en la opción muy poca ansiedad (9.6% en las mujeres frente al 29.6% en los varones). Los varones, por su lado, tienen menores porcentajes en mucha ansiedad (7.4% frente a 22.4%).

Con respecto a los datos obtenidos, en lo referente a los 5 estímulos más comunes (se han empleado las medias de cada uno de los ítems, seleccionando las 5 más altas), en función del género, se han encontrado bastantes semejanzas entre ambas muestras (varones y mujeres). De estos 5 ítems con la media más alta coinciden 4 en ambos grupos, perteneciendo 2 de estos a la categoría Rasgos emocionales contrapuestos y otros 2 a las Preocupaciones y dificultades (ambos pertenecientes a la AR). En las mujeres, también aparece el factor Tranquilidad, con un único ítem. Existe, pues, igualdad en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre las Preocupaciones y dificultades (AR) y los Rasgos emocionales contrapuestos (AR). Todo esto queda resumido en el cuadro 7.5.10.4.1.

Cuadro 7.5.10.4.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por género Universidad

Ítem	Ansiedad	Media	Ítem	Ansiedad	Media
GÉNERO					
MUJERES			VARONES		
AE8	Me siento descansado	1.85	AE8	Me siento descansado	1.81
AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.81	AR6	Me siento reposado	1.69
AR6	Me siento reposado	1.80	AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.49
AR20	Cuando pienso sobre	1.71	AR9	Me preocupo mucho por cosas	1.41

	preocupaciones me pongo tenso			sin importancia	
AR7	Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.67	AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.40

- **Felicidad**

Considerando la siguiente variable, la Felicidad, se inicia el análisis haciendo referencia al Total. En este caso, destaca especialmente la gran igualdad entre ambos géneros. A pesar de esto, los hombres presentan porcentajes menores en la alternativa “mucha” (27.2% de los varones y 28.8% de las mujeres). Esto se manifiesta en las medias, teniendo las mujeres (81.21) puntuaciones superiores a los varones (80.71).

Si se consideran los tipos de felicidad, teniendo en cuenta los estímulos que generan mayores niveles en este estado emocional, se puede ver, de nuevo, que no existe un único factor, sino que son tres los factores más importantes entre los que se reparten los ítems con la media más alta. De estos tres, los que se repiten en más ocasiones (presentándose dos ítems de cada uno de ellos) son los factores Condiciones de vida negativas, que constituye el principal factor, y Cambios en la vida. En tercer lugar (también en ambos grupos) aparece la Satisfacción en la vida, con un sólo factor en cada uno de los géneros. Finalmente, en los varones aparece un último factor: Cambios en la vida. Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.10.4.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por género Universidad

Ítem	Felicidad	Media	Ítem	Felicidad	Media
GÉNERO					
MUJERES			VARONES		
F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.69	F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.64
F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.65	F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.51
F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.62	F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.51
F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.56	F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.49
F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.54	F29	No tengo claro lo que intento conseguir en la vida	2.43

- **Inteligencia Emocional**

En el caso de la Inteligencia Emocional, también destacan fundamentalmente las semejanzas entre ambos grupos, sin embargo ocurre lo contrario a lo comentado en el caso de la variable anterior: aparecen diferencias favorables a los varones, que reflejan niveles ligeramente superiores, tal como indican las medias de ambos (ellas presentan una media de 116.17 y los varones 116.39).

Con respecto a las Habilidades Sociales, se pueden ver mayores diferencias, siendo, los varones los que tienen un nivel superior, tal y como reflejan las medias de ambos (59.89 es la media de los varones y 55.46 la de las mujeres). Así, los varones presentan mayores porcentajes en la alternativa “muchas” (el 16.9% de los varones evidencian muchas habilidades sociales) que las mujeres (12.5%).

En lo referente al subfactor Peticiones, las medias son más bajas en las mujeres (6.36) ya que son superadas por los varones (con una media de 8.77). Estas diferencias se reflejan en sus porcentajes, donde los varones presentan más porcentajes en mucho y bastante (20.8% y 45.5% respectivamente) que las mujeres (9.1% y 23.8%).

- **Rendimiento**

Si se tiene en cuenta la Media del Rendimiento, en función del género, se puede comprobar que las mujeres presentan niveles superiores, en cuanto a las calificaciones. Así estas alcanzan una media de 7.45, mientras que los varones llegan hasta 6.78. De esta manera, se puede hablar de resultados superiores en las mujeres, algo que se confirma al ver los porcentajes. En el caso de los notables las mujeres tienen mayores porcentajes (54.9%) que los varones (39.2% respectivamente), mientras que en los suspensos (1.4% frente a 6.3%) son menores.

En lo referente al Rendimiento en la Materia 1, se puede destacar que, de nuevo, la muestra femenina (8.33) presenta calificaciones superiores, debido al mayor porcentaje de sobresalientes (50%) y al menor en suspensos (0.7%). Por su parte, los varones alcanzan una media de 7.48, registrando menores porcentajes en la primera de las calificaciones (30.4%) y mayores en la segunda (5.1%).

Se continúa este apartado reflejando los resultados de la Materia 2. En este sentido, las alumnas alcanzan resultados más altos (7.72), registrando los mayores porcentajes de sobresalientes (51.4%) y los menores en suspensos (1.4%). Los varones, por su parte, obtienen una media de 7.29 con el porcentaje más bajo en sobresalientes (50%) y más suspensos (5.1%).

Si se tiene en cuenta la Materia 3, en función del género, se puede comprobar que las mujeres alcanzan una media mayor (7.53), mientras que los varones llegan hasta 6.96. De esta manera, se puede hablar de resultados superiores en la muestra femenina, algo que se confirma al ver los porcentajes. En el caso de los sobresalientes las chicas tienen mayores porcentajes (26.2%) que los varones (21.5%).

En lo referente al Rendimiento en la Materia 4, resulta importante destacar que el alumnado masculino (6.67) presenta una media menor que el femenino (7.57), debido al mayor porcentaje de suspensos (8.9% los varones y 2.1% las mujeres). Por su parte, en las calificaciones más altas las mujeres vuelven a tener porcentajes superiores (sobresalientes 19.7% y notables 54.9%), que los varones (10.1% y 45.6% respectivamente).

Para el Rendimiento en la Materia 6, las mujeres vuelven a tener un menor porcentaje de suspensos (14.7%) y mayor en sobresalientes (13.3%) que los varones (29.1% y 12.7% respectivamente). Esto hace que las primeras alcancen una media superior en esta materia (6.66) que los varones (5.81).

7.5.10.5. Cultura/Religión

- **Ansiedad**

Teniendo en cuenta la Ansiedad (Total), el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta niveles más bajos de ansiedad (la media de los cristianos es 43.19 mientras que los musulmanes alcanzan 38.37). Esto se ve reforzado a través de los porcentajes, en los que los musulmanes tienen mayores porcentajes en las alternativas que reflejan un nivel más bajo de ansiedad (44.3% de los musulmanes reflejan muy poca ansiedad y un 25.3% de los cristianos alcanza la misma puntuación), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más altos de ansiedad, donde los segundos superan en porcentaje a los primeros (0% de los musulmanes por el 1.9% de los cristianos). Esto muestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más bajos en ansiedad.

Para el factor de la variable ansiedad, Preocupaciones y dificultades (AR) vuelven a encontrarse diferencias entre ambos grupos culturales, en la misma dirección que la referida en el caso anterior: el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta porcentajes más bajos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de ansiedad (19% de los musulmanes reflejan bastante ansiedad y un 23.4% de los cristianos la misma puntuación), en comparación con los pertenecientes a la religión

cristiana. Todo lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de ansiedad ante este tipo de estímulos, donde los primeros superan en porcentaje a los últimos (25.3% en cristianos por 34.2% en musulmanes reflejan muy poca ansiedad). Esta perspectiva inicial se ve confirmada por las medias de ambos grupos, donde los musulmanes (8.56) alcanzan puntuaciones más bajas que los cristianos (10.15).

Con respecto al factor Estados emocionales positivos (AE), los cristianos presentan una media de 5.63 y los musulmanes 4.6. Con respecto a los porcentajes, el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana tiene menos en la alternativa que refleja bastante en este factor (13.9% de los musulmanes reflejan mucha ansiedad por el 23.4% que alcanzan los cristianos), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de ansiedad, donde los cristianos tienen un menor porcentaje que los musulmanes (22.8% en cristianos por 41.8% en musulmanes reflejan muy poca ansiedad).

En el caso de los Rasgos emocionales contrapuestos (AR), los resultados reflejan que el alumnado de cultura/religión musulmana manifiesta niveles más bajos (la media de los musulmanes es 3.68 mientras que los cristianos alcanzan 3.79). Esto se ve reforzado a través de los porcentajes, en los que los musulmanes tienen mayores porcentajes en la alternativa que refleja un nivel bajo de ansiedad (49.4% de los musulmanes reflejan poca ansiedad y un 39.2% de los cristianos alcanza la misma puntuación). Todo lo contrario ocurre en la opción que refleja el nivel más alto de ansiedad, donde los primeros presentan menores porcentajes que los últimos (6.3% de los musulmanes por el 8.2% de los cristianos).

En lo referente a los 5 ítems más comunes (considerando las 5 medias de los ítems del cuestionario para la medida de la ansiedad 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 5 ítems con la media más alta, 2 (los mismos) pertenecen a la categoría Rasgos emocionales contrapuestos (AR) y otros 2 (también los mismos) pertenecen al factor Preocupaciones y dificultades (AR) en ambos grupos culturales. El tercer factor que está presente (con ítems distintos en cada grupo cultural), dentro de los que generan más ansiedad, es el relacionado con la Tranquilidad. Por tanto, se puede decir que existe igualdad en cuanto a la distribución por factores, quedando, fundamentalmente repartida entre los Rasgos emocionales contrapuestos y las Preocupaciones y dificultades.

Cuadro 7.5.10.5.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por cultura Universidad

Ítem	ANSIEDAD	Media	Ítem	ANSIEDAD	Media
CULTURA/RELIGIÓN					
MUSULMANES			CRISTIANOS		
AE8	Me siento descansado	1.87	AE8	Me siento descansado	1.82
AR6	Me siento reposado	1.81	AR6	Me siento reposado	1.74
AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.66	AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.72
AE15	Estoy relajado	1.52	AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.67
AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.47	AR7	Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.64

- **Felicidad**

Con respecto a la variable Felicidad (sus Totales), vuelven a aparecer pequeñas diferencias entre ambas culturas. La dirección es contraria que la referida en los casos de la ansiedad: el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta porcentajes más altos en cuanto a la alternativa “muchacha felicidad” (29.1% de los musulmanes y un 27.8% de los cristianos). De esta manera, a pesar de que aparecen puntuaciones altas en ambos casos (siendo muy cercanas entre sí), los cristianos (80.7) presentan una media mayor a los musulmanes (81.72), lo que indica un nivel de felicidad superior.

Si se consideran los tipos de felicidad, los que se repiten en más ocasiones (presentándose dos ítems de cada uno de ellos) son los factores Condiciones de vida negativas, que constituye el principal factor, y Cambios en la vida. En tercer lugar (también en ambos grupos) aparece la Satisfacción en la vida, con un sólo factor en cada uno de las culturas. Por tanto, se dan los mismos factores en ambos grupos, existiendo una gran igualdad: en ambos grupos, los niveles más altos se distribuyen entre estos tres factores, de los cuales, los dos primeros son los más importantes. Todo esto queda resumido en el cuadro que aparece a continuación:

Cuadro 7.5.10.5.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por cultura Universidad

Ítem	FELICIDAD	Media	Ítem	FELICIDAD	Media
CULTURA/RELIGIÓN					
MUSULMANES			CRISTIANOS		
F35	Pienso que es importante tener	2.71	F2	A menudo me siento solo porque	2.63

	nuevas experiencias			no amigos íntimos	
F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.63	F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.59
F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.61	F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.58
F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.57	F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.55
F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.51	F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.43

- **Inteligencia Emocional**

En Inteligencia Emocional los resultados reflejan que el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta niveles más bajos en la IE (la media de los cristianos es 118.16 mientras que los musulmanes alcanzan 112.49). Esto se ve reforzado a través de los porcentajes, en los que los musulmanes superan en las alternativas que reflejan un nivel más bajo de IE (20.3% de los musulmanes reflejan poca), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (11.6% poca). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más altos de IE, donde los cristianos superan en porcentaje a los musulmanes (12.9% de los cristianos por 6.3% de los musulmanes reflejan mucha IE). Esto muestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más bajos en IE.

Con respecto al factor Conocimiento de sí mismos, aparecen algunas diferencias entre ambas culturas, dado que los cristianos reflejan puntuaciones más altas (23.44) que los musulmanes (22.02) 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 (49% mucho) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (36.7%). Por otro lado, presentan menores porcentajes en la opción que refleja menos conocimiento de sí mismos (0% en la cultura cristiana frente al 1.3% en la musulmana reflejan muy poco). De esta manera, se puede decir que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles algo superiores a los musulmanes.

Para el Autoconcepto, también existen diferencias y vuelven a ser los cristianos (con una media de 21.35) los que muestran resultados superiores. De esta manera, los musulmanes (18.76) tienen mayores porcentajes en las opción poco (55.7%) que la

muestra de alumnos cristianos (29.7). Por el contrario, presentan niveles inferiores en las opciones de mayor nivel (6.3% mucho para los musulmanes, frente al 13.5% entre los cristianos).

En el caso de las Habilidades Sociales Totales, se vuelven a dar diferencias entre ambos grupos culturales. De nuevo, son los cristianos los que obtienen un nivel superior, dado que alcanzan un 58.74 de media, mientras que en los musulmanes es de 53.68. De esta forma, los porcentajes son superiores en los cristianos en la alternativa que muestra el nivel más alto en HHSS (18.6% frente al 9.3% de los pertenecientes a la religión musulmana).

Los resultados en la subcategoría Asertividad muestran que los porcentajes más altos en mucha se dan en los sujetos de cultura cristiana (23.4%). Esto hace que su media sea más elevada (17.85) que la de los musulmanes, con los porcentajes más altos en bastante (13.3% frente al 4.8 en los cristianos) y una media de 15.41.

Con respecto al subfactor realización de Peticiones, se observa, de nuevo, que son los sujetos musulmanes los que muestran puntuaciones más bajas (7.68 de media) con porcentajes más altos en bastante (33.1%) y mucha (15.9%) que los musulmanes (28% y 8% respectivamente). Por esta razón, la media de los musulmanes es inferior (6.28).

- **Rendimiento**

Si se tiene en cuenta la Media de Rendimiento, existen principalmente igualdades entre ambos grupos culturales, con medias muy cercanas. A pesar de esto, las calificaciones son ligeramente superiores entre los musulmanes, ya que la media de los cristianos es de 7.19, mientras que la de los musulmanes es de 7.26. Así, los porcentajes muestran un predominio entre los cristianos en lo que a sobresalientes (9.3% frente al 7.1%) se refiere. Sin embargo, en notables (48.3% en cristianos y 51.4% en musulmanes) son los musulmanes los que presentan porcentajes superiores.

7.5.10.6. Estatus

- **Ansiedad**

Con respecto a la variable Ansiedad, se observa un descenso progresivo, a medida que subimos en el estatus, ya que, por media, los niveles más bajos aparecen en el estatus alto (con una media de 37), seguido por el medio (40.14). Así, el estatus alto presenta los porcentajes mayores en muy poca ansiedad (50%) y los menores en mucha (0%). Después aparecería el estatus medio-bajo, alcanzando una media de 44.91. Sólo

es estatus bajo (48.12) presenta niveles ligeramente superiores de ansiedad, con el porcentaje más alto en bastante (25%) y el menor en muy poca (12.5%).

En Rasgos emocionales positivos (AR), se describe una distribución desorganizada, en la que los niveles de ansiedad se mueven sin lógica. El estatus bajo es el que presenta la media más alta (16.5) y donde se registran los porcentajes más bajos en muy poca ansiedad (25%). Le sigue el estatus medio-bajo (13.45), con porcentajes más altos en mucha (3.3%) que el anterior (0%). Posteriormente vendría el estatus alto (13), seguido por el estatus medio (10.85), con los porcentajes más altos en muy poca ansiedad (48.8%).

Se vuelven a observar diferencias entre los diferentes estatus, ya que entre los 5 estímulos más comunes (para lo que se seleccionaron los ítems con las 5 medias más elevadas), aparecen 4 de los 6 factores, por lo que no se puede decir que haya uno predominante. Las puntuaciones se reparten, en función del estatus, entre estos factores. Los factores más repetidos son los Rasgos emocionales contrapuestos, que aparece en todas los estatus, las Preocupaciones y dificultades (también en todos ellos), la Tranquilidad (en tres de los cuatro estatus) y, finalmente, los Rasgos emocionales positivos (en dos de ellos). En este caso, ni siquiera se puede decir que los más importantes sean los dos primeros factores mencionados. De ellos, tres pertenecen a la categoría AR. Considerar las diferencias entre los diferentes grupos (estatus), en el estatus Bajo los factores más importantes son Rasgos contrapuestos y, sobre todo, Rasgos positivos (también aparece Preocupaciones y Tranquilidad). En el Medio-Bajo a los Rasgos contrapuestos lo acompaña la Tranquilidad (junto con las Preocupaciones en segundo plano), mientras que en el Medio, aparecen Preocupaciones y dificultades y Rasgos emocionales contrapuestos (la Tranquilidad queda en segundo plano). Finalmente, en el estatus Alto aparecen las cuatro categorías mencionadas. Sí existe igualdad en cuanto al ítem que alcanza la media más elevada. En los cuatro grupos, es el mismo (Me siento descansado). En general, se puede decir que existen ciertas diferencias en cuanto a la distribución por factores.

Cuadro 7.5.10.6.1. 5 ítems con la media más elevada de Ansiedad por estatus Universidad

Ítem	Ansiedad	Media	Ítem	Ansiedad	Media
ESTATUS					
BAJO			MEDIO-BAJO		
AE8	Me siento descansado	2.13	AE8	Me siento descansado	1.89
AR13	Siento seguridad en mi vida	2.00	AR6	Me siento reposado	1.87
AR10	Soy feliz	1.75	AR11	Suelo tomar las cosas demasiado	1.77

				seriamente	
AR16	Estoy satisfecho	1.75	AE15	Estoy relajado	1.70
AR2	Me canso rápidamente	1.63	AR7	Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.57
AR18	Me afectan los desengaños y no puedo olvidarlos	1.63			
MEDIO			ALTO		
AE8	Me siento descansado	1.80	AE8	Me siento descansado	2.00
AR6	Me siento reposado	1.70	AR6	Me siento reposado	2.00
AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.70	AE10	Me siento confortable	1.75
AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.64	AR7	Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.50
AR7	Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.51	AR11	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.50
			AR20	Cuando pienso sobre preocupaciones me pongo tenso	1.50

- **Felicidad**

En Felicidad (Total), se observa una distribución desorganizada. Por media, los niveles más altos aparecen en los estatus medios (medio con una media de 82.21 y medio-bajo con 79.95). Así, el estatus medio presenta los porcentajes menores en poca felicidad (6.1%) y los mayores en mucha (31.7%). El nivel alto (76.25) tiene porcentajes menores en mucha (25%) que el anterior. Después aparecería el estatus bajo, con los porcentajes más altos en poca (50%), alcanzando una media de 67.87.

Siguiendo con el factor Satisfacciones en la vida, se vuelve a describir una distribución similar en cuanto a los niveles de felicidad. El estatus medio es el que presenta la media más alta (13.88) y donde se registran los porcentajes más altos en mucha felicidad (31.1%). Le sigue el estatus alto (13.25). Posteriormente vendría el estatus medio-bajo (12.83), seguido, por el estatus bajo (8). Se puede contemplar, a través de los porcentajes, ya que este último grupo presenta los porcentajes más altos en los niveles más bajos de felicidad (37.5% reflejan muy poca).

Para el Futuro vida, se vuelven a ver niveles superiores en el estatus medio (con una media de 14.53), así como los porcentajes más altos en la opción “mucha” (11.6%) y los segundos más bajos en muy poca (1.2%). Después, con puntuaciones cercanas (14.26), aparece el estatus medio-bajo, con los segundos porcentajes más altos en mucha (9.8%), seguido del grupo de personas que se identifican dentro del estatus alto (10.25), donde

aparecen los máximos porcentajes en muy poca felicidad (25%). El que evidencia menor nivel de felicidad es el estatus bajo, con una media de 9.75 y los porcentajes mayores en poca (87.5%).

Si se consideran los tipos de felicidad es el factor Cambios en la vida, que constituye el principal factor en todas los estatus. En segundo lugar aparece el factor Condiciones de vida negativas (repitiéndose en todos los estatus). En tercer lugar (en tres de los cuatro grupos) aparece la Satisfacción en la vida, con un sólo factor en cada uno de los estatus en los que aparece. Finalmente, en grupos específicos aparecen el resto de factores. A pesar de esto, el factor más importante es el mismo en todos los estatus: Cambios en la vida. Todo esto queda resumido en el cuadro 7.5.10.6.1.

Cuadro 7.5.10.6.2. 5 ítems con la media más elevada de Felicidad por estatus Universidad

Ítem	Felicidad	Media	Ítem	Felicidad	Media
ESTATUS					
BAJO			MEDIO-BAJO		
F39	Ir a clase me pone triste	2.75	F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.74
F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.63	F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.64
F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.63	F8	No tengo muchas personas que quieran escucharme	2.59
F15	Tiendo a estar influenciado por los demás	2.62	F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.59
F37	Me he desarrollado mucho como persona	2.38	F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.46
F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.38			
MEDIO			ALTO		
F25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida	2.65	F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	3.00
F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	2.61	F35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias	3.00
F2	A menudo me siento solo porque no amigos íntimos	2.59	F36	Con los años no he mejorado mucho como persona	3.00
F8	No tengo muchas personas que	2.51	F31	Me siento orgulloso de quién soy y	2.75

	quieran escucharme		la vida que llevo	
F38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento	2.49	Si me sintiera infeliz con mi vida trataría de cambiarla	2.75
		F40		

- **Inteligencia Emocional**

Para la Inteligencia Emocional, se observa una distribución organizada, a pesar de que las diferencias no son muy grandes. De esta manera, el estatus bajo ocupa la primera posición (con una media de 120.16) con los porcentajes más bajos en la opción poca IE (12.5%). Le sigue el estatus medio-bajo, con los porcentajes más altos en mucho (18%) y una media de 117.74. A continuación vendría el medio (su media es de 115.69) con los segundos porcentajes más bajos en mucha (8.1%) y, el alto (107.95), que ocupa el último puesto y presenta los porcentajes más bajos en mucha IE (0%).

En HHSS, el grupo que tiene las mejores puntuaciones es el nivel alto (alcanza una media de 63.75), ocupando el primer lugar con los porcentajes más altos en muchas HHSS (25%), mientras que en el medio-bajo (57.56), que ocupa el segundo puesto, se dan los mayores niveles en bastante (59.9%). Este tiene puntuaciones superiores al siguiente grupo, el alumnado de estatus medio (57.15 de media). El nivel con resultados más bajos en esta categoría lo ocupa el estatus bajo (43.66), con el porcentaje más alto en muy pocas HHSS (33.3%).

Los resultados en la subcategoría realización de Peticiones muestran las puntuaciones más elevadas en el nivel alto. En este sentido, los porcentajes más altos en mucha se dan en los sujetos de estatus alto (50%). Esto hace que su media sea la más elevada (11.25) por lo que ocupa el primer puesto. El segundo, por su parte, lo ocupa el estatus medio, con los segundos porcentajes más altos en mucho (14.5%) y una media de 7.21. El siguiente es el estatus medio-bajo (7.17), mientras que el bajo (4.83) ocupa el último puesto, con los porcentajes más altos en muy poca (50%). Lo descrito muestra un crecimiento en los niveles, a medida que se asciende en el estatus.

- **Rendimiento**

Si tenemos en cuenta la Media del Rendimiento, las pequeñas diferencias indican que las calificaciones aumentan progresivamente a medida que se desciende en el estatus. De esta manera, en el estatus bajo es en el que aparecen niveles superiores con el mayor porcentaje de sobresalientes (28.6%) y el segundo mayor en notables (42.9%), seguido del medio-bajo con menor porcentaje de notables (41.4%) y sobresalientes

(15.5%). Estos presentan una media de 7.57 y 7.24 respectivamente. Las calificaciones descienden para los otros dos grupos. El medio (7.20) y el bajo (6.4) presentan los porcentajes más bajos de sobresalientes (5.3% y 0% respectivamente).

Considerando el Rendimiento en la Materia 3 se vuelve a contemplar como el rendimiento aumenta si se desciende en el estatus. De esta manera, en el estatus bajo (con una media de 7.54) es en el que encontramos porcentaje más alto de sobresalientes (57.1%). El siguiente es el estatus medio-bajo (7.37) con mayor porcentaje de notables (36.2%), pero menos sobresalientes (36.2%) que el bajo. El rendimiento disminuye, como indican las medias (la del medio es 7.35 y la del alto 6.27. Estos presentan los niveles más bajos de sobresaliente (22.6% el medio y 0% el alto).

En el caso de la Materia 4 volvemos a tener al estatus bajo como el que registra resultados superiores dentro de esta materia (7.92 de media, 28.6% de notables y 42.9% de sobresalientes). El primero en porcentaje de notables es el estatus medio-bajo (48.3%), donde se registra una media de 7.35. Le sigue el estatus medio (con una media de 7.25) con menores porcentajes en sobresalientes (12.5%). El estatus alto registra los resultados menos exitosos (4.5), con el porcentaje mayor de suspensos (25%).

7.5.11. Predicciones Universidad

Ansiedad Total

La variable Ansiedad Total se relaciona con la Felicidad Total (junto a dos de los factores que conforman esta variable, siendo Cambios en la vida y Futuro vida), la realización de Peticiones y la manifestación de Disconformidad (ambas subcategoría pertenecientes a las HHSS), la Cultura y el Rendimiento en las Materias 3 y 6. El resto de variables quedan excluidas. El coeficiente de correlación múltiple ($R=.792$) señala la relación entre la Ansiedad y las variables predictoras, explicando, el conjunto de todas ellas, el 62.8% de la varianza explicada por el modelo ($R^2=.628$). De todas ellas, la que tiene una mayor importancia es la Felicidad Total, actuando de forma inversa. Su coeficiente de regresión estandarizado demuestra esta influencia, explicando el 85% de la varianza en el modelo ($\beta=-.850$). Los Cambios en la vida y el Futuro vida (pertenecientes a la Felicidad) y el Rendimiento en la Materia 3 actúan en sentido positivo. De esta manera, la Ansiedad es superior a medida que se asciende en el nivel de ambos factores y en las calificaciones en esta materia. Finalmente, los subfactores de las HHSS y la Cultura (indicándose un nivel mayor en los cristianos) actúan en sentido

negativo, siendo inversamente proporcionales a la Ansiedad. La función de regresión y los coeficientes relevantes aparecen a continuación:

$$\text{Ansiedad Total} = 117.27 - 1.145 (\text{Felicidad Total}) + 1.173 (\text{Cambios vida}) - .924 (\text{Peticones}) - .757 (\text{Disconformidad}) - 4.209 (\text{Cultura}) + 1.578 (\text{Materia 3}) - 1.595 (\text{Materia 6}) + .649 (\text{Futuro vida})$$

Tabla 7.5.11.1. Coeficientes de la regresión para la Ansiedad Total Universidad

	<i>R</i> =.792	<i>R</i> ² =.628	<i>F</i> =42.126	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	117.27		17.882	.000
Felicidad Total	-1.145	-.850	-11.404	.000
Cambios vida	1.731	.317	5.810	.000
Peticones	-.924	-.175	-3.789	.000
Disconformidad	-.757	-.143	-3.074	.002
Cultura	-4.209	-.105	-2.370	.019
Materia 6	1.578	.172	3.314	.001
Materia 3	-1.595	-.150	-2.863	.005
Futuro vida	.649	.129	2.054	.041

Rasgos emocionales positivos

El factor Rasgos emocionales positivos (AR) se encuentra relacionado con varias variables predictoras: la Felicidad Total (y dos de sus factores, siendo Cambios en la vida y Personalidad positiva), el Rendimiento en las materias 3 y 6, la Empatía, el Estatus, el Curso y la Titulación. El resto de las variables quedaron eliminadas. La variable predictora más importante (Felicidad) explica el 56.6% del total de la varianza explicada ($R^2=.566$). Presenta un coeficiente de regresión estandarizado de 96.8% ($\beta=.968$). Esta variable adquiere un valor negativo, lo que indica que, a medida que se asciende en esta variable, descienden los niveles en Rasgos emocionales positivos. En sentido positivo actúan los dos factores de la felicidad, la Materia 6 y el Curso, mientras que valores negativos se dan en Empatía, Estatus, Titulación y Rendimiento en Materia 3.

$$\text{Rasgos emocionales positivos} = 16.830 - .447 (\text{Felicidad Total}) + .594 (\text{Cambios vida}) + .447 (\text{Materia 6}) - .305 (\text{Empatía}) - .522 (\text{Materia 3}) - 1.508 (\text{Estatus}) + 1.121 (\text{Curso}) + .251 (\text{Personalidad}) - .433 (\text{Titulación})$$

Tabla 7.5.11.2. Coeficientes de la regresión para los Rasgos emocionales positivos

	R=.752	R²=.566	F= 28.839	p=.000
Variables	B	B	T	P
Constante General	39.987		13.666	.000
Felicidad Total	-.447	-.968	-9.702	.000
Cambios vida	.594	.317	4.888	.000
Materia 6	.447	.142	2.282	.024
Empatía	-.305	-.160	-3.321	.001
Materia 3	-.522	-.143	-2.432	.016
Estatus	-1.508	-.130	-2.714	.007
Curso	1.121	.145	2.725	.007
Personalidad	.251	.188	2.351	.020
Titulación	-.433	-.113	-2.163	.032

Preocupaciones y dificultades

El factor Preocupaciones y dificultades (AR), se encuentra relacionado con varias variables. Dentro de ellas, las pertenecientes a la Felicidad son la Personalidad positiva y las Condiciones de vida negativas. Por otro lado, aparecen la Disconformidad y la realización de Peticiones (subfactores de las HHSS) y la Cultura/Religión. Todas ellas ofrecen una varianza total explicada del 57.8% (su coeficiente de determinación $R^2=.578$). De todas ellas la que ejerce una acción más clara es el factor perteneciente a la Felicidad, Personalidad positiva que explica por sí sola el 49.5% de la varianza explicada ($\beta=.495$). Todas las variables mencionadas actúan en sentido negativo, siendo inversamente proporcionales a las puntuaciones en este factor.

$$\text{Preocupaciones} = 29.989 - .530 (\text{Personalidad}) - .313 (\text{Condiciones negativas}) - .158 (\text{Disconformidad}) - 1.561 (\text{Cultura/Religión}) - .200 (\text{Peticiones})$$

Tabla 7.5.11.3. Coeficientes de la regresión para Preocupaciones y dificultades Universidad

	R=.760	R²=.578	F= 55.514	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	29.989		21.912	.000
Personalidad	-.503	-.495	-9.084	.000
Condiciones negativas	-.313	-.256	-5.014	.000

Disconformidad	-0.158	-0.115	-2.348	.020
Cultura	-1.561	-0.150	-3.176	.002
Peticiones	-0.200	-0.145	-2.961	.003

Estados emocionales negativos

El factor Estados emocionales positivos (AE), se encuentra relacionado con la Personalidad positiva, las Condiciones de vida negativas (pertenecientes ambas a la variable Felicidad), la Motivación (perteneciente a la IE), la Disconformidad y las Peticiones (pertenecientes a las Habilidades Sociales) y el Rendimiento en la Materia 6. El coeficiente de determinación explica el 32.5% de la variabilidad en este modelo ($R^2=.325$). Todas las variables predictoras tienen valores negativos, lo que implica una relación inversamente proporcional. La única excepción es el Rendimiento en la Materia 6, que adquiere un valor positivo, lo que indica que aparecen puntuaciones más elevadas en los que mejores calificaciones obtienen en este área, mientras que ascienden cuando disminuyen las puntuaciones en el resto de variables predictoras. El mayor poder determinante lo ejerce el factor Personalidad positiva, que por sí sola representa el 28.8% de la varianza total explicada ($\beta=.288$).

Estados Negativos= 21.008 – .312 (Personalidad) – .234 (Disconformidad) + .371 (Materia 6) – .099 (Motivación) – .213 (Peticiones) – .179 (Condiciones negativas)

Tabla 7.5.11.4. Coeficientes de la regresión para Estados emocionales positivos Universidad

	$R=.570$	$R^2=.325$	$F= 16.244$	$p=.000$
Variables	B	B	t	P
Constante General	21.008		9.761	.000
Personalidad	-.312	-.288	-4.177	.000
Disconformidad	-.234	-.159	-2.477	.014
Materia 6	.371	.145	2.451	.015
Motivación	-.099	-.145	-2.386	.018
Peticiones	-.213	-.144	-2.378	.018
Condiciones negativas	-.179	-.137	-2.100	.037

Estados emocionales positivos

El factor Estados emocionales positivos (AE), perteneciente a la Ansiedad, se encuentra influenciado por la Personalidad positiva y la variable a la que pertenece dicho factor, la Felicidad. Además aparecen la realización de Peticiones (HHSS), la

Cultura, la Empatía (IE) y el Rendimiento en las Materias 6 y 3. Todas las variables actúan en sentido negativo, siendo inversamente proporcionales a las puntuaciones en este factor. La única excepción es, de nuevo, el Rendimiento en la Materia 6, que actúa en sentido positivo, siendo directamente proporcional. Por su parte, el mayor poder determinante lo ejerce el factor de la felicidad Personalidad positiva, con un 34.3% de la variabilidad total explicada en este modelo ($\beta=.343$). El coeficiente de correlación múltiple ($R=.741$) y el de determinación ($R^2=.548$) indican una alta relación, así como la varianza total explicada (respectivamente).

Estados emocionales positivos = 19.805 – .229 (Personalidad) – .077 (Felicidad Total) – .188 (Peticiones) – .978 (Cultura/Religión) – .109 (Empatía) + .267 (Materia 6) – .231 (Materia 3)

Tabla 7.5.11.5. Coeficientes de la regresión para los Estados emocionales positivos Universidad

	$R=.741$	$R^2=.548$	$F= 34.877$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	19.805		14.653	.000
Personalidad	-.229	-.343	-4.475	.000
Felicidad Total	-.077	-.333	-4.433	.000
Peticiones	-.188	-.208	-4.079	.000
Cultura	-.978	-.143	-2.922	.004
Empatía	-.109	-.115	-2.374	.019
Materia 6	.267	.170	2.999	.003
Materia 3	-.231	-.126	-2.204	.029

Rasgos emocionales contrapuestos

El factor Rasgos emocionales contrapuestos (AR) se encuentra relacionado con las variables Felicidad Total, el factor Cambios en la vida (factor de la Felicidad), realización de Peticiones, Disconformidad y asertividad en Restaurante (pertenecientes a las HHSS) y el Rendimiento en la Materia 3. De todas ellas la que tiene mayor importancia, por su coeficiente de regresión estandarizado superior es la Felicidad Total, que representa el 52% de la varianza total explicada ($\beta=.520$), actuando de manera negativa. Lo contrario ocurre con el otro factor de la Felicidad. Dos de los factores de las HHSS (Peticiones y Disconformidad) actúan también de manera negativa, siendo las relaciones inversamente proporcionales a las puntuaciones en

Rasgos emocionales contrapuestos, lo mismo que ocurre en el Rendimiento en la Materia 3. El subfactor Restaurante actúa en sentido positivo. Entre todas las variables predictoras representan el 37.7% de la varianza explicada por el modelo ($R^2=.377$). También aparece una alta intensidad en las relaciones entre variables ($R=.614$).

Rasgos emocionales contrapuestos= 9.628 – .069 (Felicidad Total) – .177 (Peticiones) + .122 (Cambios vida) + .202 (Restaurante) – .085 (Disconformidad) – .159 (Materia 3)

Tabla 7.5.11.6. Coeficientes de la regresión para los Rasgos emocionales contrapuestos

	$R=.614$	$R^2=.377$	$F= 20.385$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	9.628		12.187	.000
Felicidad Total	-.069	-.520	-7.050	.000
Peticiones	-.117	-.225	-3.899	.000
Cambios vida	.122	.227	3.228	.001
Restaurante	.202	.176	3.082	.002
Disconformidad	-.085	-.163	-2.715	.007
Materia 3	-.159	-.151	-2.671	.008

Tranquilidad

El factor Tranquilidad (AE), perteneciente a la Ansiedad, se encuentra relacionado con las variables Género, Motivación (factor de la IE), HHSS, Cambios en la vida (Felicidad) y Felicidad Total. De todos ellos, el factor que tiene un mayor coeficiente de regresión estandarizado es el último, Felicidad Total, que representa el 40.5% de la variabilidad ($\beta=-.405$). Entre todas las variables predictoras representan el 26.5% de la varianza total explicada por este modelo ($R^2=.265$). La Felicidad actúa de forma inversamente proporcional. Lo mismo ocurre con la Motivación y las HHSS. Género (indicando puntuaciones más altas en las mujeres, ya que se asociaron al valor 2, mientras que los hombres se asociaron al valor 1) y el factor de la Felicidad, Cambios en la vida, actúan en sentido positivo.

Tranquilidad= 7.307 + 1.199 (Género) – .044 (Motivación) – .016 (HHSS) + .132 (Cambios vida) – .060 (Felicidad Total)

Tabla 7.5.11.7. Coeficientes de la regresión para la Tranquilidad

	<i>R</i> =.515	<i>R</i> ² =.265	<i>F</i> = 14.628	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	7.307		7.177	.000
Género	1.199	.281	4.559	.000
Motiva	-.044	-.165	-2.680	.008
HHSS Total	-.016	-.121	-1.740	.083
Cambios Vida	.132	.221	2.905	.004
Felicidad Total	-.060	-.405	-4.862	.000

Felicidad Total

La variable Felicidad Total se encuentra relacionada con la Ansiedad Total, así como con los Estados emocionales negativos (AE). La primera actúa de forma negativa, a pesar de que el factor lo hace de forma positiva. También se encuentra relacionada con las Opiniones, el Género, el Curso, la Empatía (IE) y las Peticiones (HHSS). Los tres primeros toman valores positivos, mientras que los dos últimos son negativos. Entre todas las variables explican el 63.6% de la varianza total analizada en este modelo ($R^2=.636$). La mayor fuerza es la ejercida por la Ansiedad Total, que alcanza un coeficiente de regresión estandarizado de 109% ($\beta=-1.093$), para un nivel de confianza del 95% y de significación del .05 (su coeficiente de regresión no estandarizado alcanza 81.1% $-B= -.811-$ de forma inversa, al ser negativo). Esta variable predictora actúa en sentido negativo, indicándonos una relación inversamente proporcional. Todo lo comentado indica que son los que alcanzan mayores puntuaciones en Peticiones, los musulmanes, los de curso más avanzado y los que menos empatía y realización de peticiones reflejan los que tienen una puntuación más elevada en esta variable.

$$\text{Felicidad Total} = 94.884 - .811 (\text{Ansiedad Total}) + 1.553 (\text{Estados negativos}) + .597 (\text{Opiniones}) + 2.495 (\text{Género}) + 2.077 (\text{Curso}) - .478 (\text{Empatía}) - .415 (\text{Peticiones})$$

Tabla 7.5.11.8. Coeficientes de la regresión para la Felicidad Total Universidad

	<i>R</i> =.798	<i>R</i> ² =.636	<i>F</i> = 50.210	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>

Constante General	94.884		19.293	.000
Ansiedad Total	-.811	.930	-12.617	.000
Estados negativos	1.553	.583	7.235	.000
Opiniones	.597	.238	4.394	.000
Género	2.495	.086	1.869	.063
Curso	2.077	.124	2.860	.005
Empatía	-.478	-.116	-2.680	.008
Peticiones	-.415	-.106	-2.063	.040

Satisfacción con la vida

El factor Satisfacción con la vida se encuentra relacionado con dos factores de la Ansiedad, como son Rasgos emocionales positivos (AR) y Estados emocionales negativos (AE), así como a la variable a la que pertenecen (Ansiedad). El primero y la tercera actúan en sentido inverso, mientras que el factor perteneciente a la AE lo hace en sentido positivo. El Curso, la Disconformidad y la Motivación tienen también influencias sobre este factor, actuando en sentido positivo y siendo, por tanto, directamente proporcionales, con la única excepción del factor perteneciente a la IE. De todas ellas la que tiene un coeficiente de regresión estandarizado superior son los Rasgos emocionales positivos, que representan el 46.3% en este coeficiente ($\beta=.463$). Entre todas las variables predictoras representan el 47.2% de la varianza explicada ($R^2=.472$).

Satisfacción con la vida= 17.323 – .262 (Rasgos positivos) + .289 (Estados negativos) – .089 (Ansiedad Total) + .628 (Curso) + .168 (Disconformidad) – .068 (Motivación)

Tabla 7.5.11.9. Coeficientes de la regresión para la Satisfacción con la vida Universidad

	<i>R</i> =.687	<i>R</i> ² =.472	<i>F</i> = 30.084	<i>p</i> =.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	17.323		12.601	.000
Rasgos positivos	-.262	-.463	-4.265	.000
Estados negativos	.289	.414	4.012	.000
Ansiedad Total	-.089	-.459	-2.890	.004
Curso	.628	.143	2.708	.007
Disconformidad	.168	.164	2.821	.005

Motivación	-0.068	-.141	-2.606	.010
-------------------	--------	-------	--------	------

Cambios en la vida

Para el factor de la Felicidad, Cambios en la vida, el factor Estados emocionales positivos (AE), con un 20.6% de coeficiente de correlación estandarizado ($\beta=.206$), es el que ejerce una relación más clara. Se trata de la única variable predictora que actúa en sentido negativo. Por otra parte, actuando con sentido positivo, aparecen la Disconformidad (HHSS) y el Curso, con los que se establece una relación inversamente proporcional. Esto último indica que a mayor puntuaciones en ambos y menos en la de Estados emocionales positivos, más altos serán los niveles en Cambios en la vida. Entre todas ellas suman un coeficiente de determinación de 9.6% ($R^2=.096$), porcentaje de varianza total explicado por el modelo.

$$\text{Cambios en vida} = 16.218 - .220 (\text{Estados positivos}) + .173 (\text{Disconformidad}) + .566 (\text{Curso})$$

Tabla 7.5.11.10. Coeficientes de la regresión para las Cambios en la vida Universidad

	R=.310	R²=.096	F= 7.251	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	16.218		13.062	.000
Estados positivos	-.220	-.206	-3.012	.003
Disconformidad	.173	.179	2.562	.011
Curso	.566	.137	2.016	.045

Personalidad positiva

El factor de la Felicidad, Personalidad positiva, se encuentra influenciado por factores relacionados con la Ansiedad, como son las Preocupaciones y dificultades (AR) y los Estados emocionales positivos (AE). Ambos factores actúan de forma inversamente proporcional. También ejerce influencia la manifestación de Opiniones, que actúa de forma positiva. La primera de las variables relacionadas con la Ansiedad, es la que tiene un poder superior, representando el 42.5% de la varianza explicada total en el modelo ($\beta=.425$). Entre todas ellas representan el 61.5% de la varianza explicada ($R^2=.615$), existiendo una alta intensidad en las relaciones descritas ($R=.784$).

Personalidad positiva= 23.507 – .418 (Preocupaciones) – .507 (Estados positivos) + .160 (Opiniones)

Tabla 7.5.11.11. Coeficientes de la regresión para la Personalidad positiva

$R=.784$ $R^2=.615$ $F= 109.349$ $p=.000$				
Variables	B	β	t	P
Constante General	23.507		20.451	.000
Preocupaciones	-.418	-.425	-7.890	.000
Estados positivos	-.507	-.338	-6.310	.000
Opiniones	.160	.184	3.564	.000

Condiciones de vida negativas

Para el factor de la Felicidad, Condiciones de vida negativas, la influencia viene por parte de la Ansiedad Total, así como un factor de la misma (Estados emocionales negativos -AE-). La primera actúa en sentido inversamente proporcional, mientras que la segunda lo hace de manera positiva. Además la primera tiene el mayor poder determinante con un 97.4% de la varianza total explicada ($\beta=.974$). La Cultura, el Género y el Rendimiento en la Materia 1 también aparecen como variables predictoras. Esto indica que los cristianos, las mujeres y los que obtienen menos notas en la Materia 1 alcanzan puntuaciones superiores en este factor de la Felicidad. Entre todas ellas representan el 39.8% de la varianza total explicada por el modelo (su coeficiente de determinación es $R^2=.398$).

Condiciones de vida negativas= 24.136 – .208 (Ansiedad Total) + .357 (Estados negativos) – 1.372 (Cultura/Religión) + 1.365 (Género) – .354 (Materia 1)

Tabla 7.5.11.12. Coeficientes de la regresión para los Condiciones de vida negativas Universidad

$R=.631$ $R^2=.398$ $F= 26.849$ $p=.000$				
Variables	B	β	t	P
Constante General	24.136		15.822	.000
Ansiedad Total	-.208	-.974	-9.428	.000
Estados negativos	.357	.465	4.553	.000
Cultura	-1.372	-.161	-2.899	.004

Género	1.365	.164	2.882	.004
Materia 1	-.354	-.135	-2.403	.017

Futuro vida

El factor de la Felicidad, Futuro vida, tiene relación sólo con varias variables. La primera y la última se relacionan con la Ansiedad (son Rasgos emocionales positivos, perteneciente a la AR y Estados emocionales negativos -AE-) . La segunda es el Rendimiento (Materia 4). También aparecen la Empatía (pertenece a la IE), la Titulación, el Curso y la manifestación de Opiniones (HHSS). La primera es la que ejerce un mayor poder, dado su coeficiente de correlación estandarizado, siendo del 52.1% ($\beta=.521$). Las variables que actúan de manera positiva son Curso (más cuanto más avanzado el curso), Opiniones (más a mayores niveles de este subfactor) y Materia 4 (más altas en calificaciones superiores). El resto lo hace de manera inversamente proporcional. Para la Titulación resulta relevante la asociación de cada una de las carreras, con un valor numérico (Infantil 1, Primaria 2, Educación Social 3, GADE 4 e Informática 5). Entre todas las variables predictoras suman el 34.3% de la varianza total explicada por el modelo (su coeficiente de determinación es de $R^2=.343$), siendo el coeficiente de correlación múltiple de $R=.586$.

Futuro vida= 14.54 – .302 (Rasgos positivos) + .223 (Materia 4) – .223 (Empatía) – .367 (Titulación) + .812 (Curso) + .117 (Opiniones) + .141 (Estados negativos)

Tabla 7.5.11.13. Coeficientes de la regresión para Futuro vida

	$R=.586$	$R^2=.343$	F= 15.011	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	14.54		9.526	.000
Rasgos positivos	-.302	-.521	-6.897	.000
Materia 4	.359	.156	2.585	.010
Empatía	-.223	-.201	-3.451	.001
Titulación	-.367	-.164	-2.760	.006
Curso	.812	.181	2.894	.004
Opiniones	.117	.173	2.716	.007
Estados negativos	.141	.198	2.636	.009

Inteligencia Emocional Total

La variable Inteligencia Emocional Total se encuentra también bajo la influencia de varios factores. De todos ellos, el que tiene un coeficiente correlación estandarizado superior es la media del Rendimiento Académico que representa el 54.3% ($\beta=.543$), actuando de manera directamente proporcional. De esta forma, se entiende un incremento de las puntuaciones en esta variable entre los sujetos con un Rendimiento Académico más elevado. También actúan de manera positiva la Titulación. Por su parte, la Cultura/Religión, el Curso y el factor de la Ansiedad, Rasgos emocionales contrapuestos, siendo superior las puntuaciones cuanto menos avanzado es el curso en el que se encuentra el sujeto, entre los musulmanes y para los que presentan puntuaciones menores en Rasgos contrapuestos. Entre todas las variables predictoras alcanzan un coeficiente de determinación del 33.8% ($R^2=.338$).

$$\text{Inteligencia Emocional Total} = 77.597 + 7.107 (\text{Media Rendimiento}) - 7.138 (\text{Cultura}) + (\text{Titulación}) - 3.096 (\text{Curso}) - 1.170 (\text{Rasgos contrapuestos})$$

Tabla 7.5.11.14. Coeficientes de la regresión para la Inteligencia Emocional Total Universidad

	$R=.582$	$R^2=.338$	$F= 21.975$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	77.597		12.008	.000
Media Rendimiento	7.107	.543	9.033	.000
Cultura	-7.138	-.195	-3.410	.001
Titulación	2.283	.224	3.814	.000
Curso	-3.096	-.150	-2.426	.016
Rasgos contrapuestos	-1.170	-.126	-2.246	.026

Motivación

Para el factor Motivación, las variables que ejercen influencia son el Rendimiento en la Materia 3, los Estados emocionales negativos y positivos (ambos pertenecientes a la AE), la Satisfacción con la vida y los Cambios en la vida (pertenecientes a la Felicidad), la Titulación, el Curso y la Edad. Todas las variables predictoras alcanzan un coeficiente de determinación del 26.2% ($R^2=.262$). De todas ellas, la que un mayor poder determinante tiene, por su mayor coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.279$), es el Rendimiento en la Materia 3, que se relaciona de manera evidente con el

coeficiente de correlación del modelo ($R=.512$), representando el 27.9% de la variabilidad. Esta variable actúa de forma positiva, como la Titulación, la Edad (más cuanto mayores son), los Cambios en la vida y los Estados positivos. El resto de variables actúan en sentido inverso. Este análisis se complementa con la función de regresión y la tabla 7.5.11.15.

$$\text{Motivación} = 14.798 + 1.259 (\text{Materia 3}) - .411 (\text{Estados negativos}) - .502 (\text{Satisfacción vida}) + 1.129 (\text{Titulación}) - 2.497 (\text{Curso}) + .419 (\text{Edad}) + .419 (\text{Cambios vida}) + .430 (\text{Estados Positivos})$$

Tabla 7.5.11.15. Coeficientes de la regresión para la Motivación Universidad

	$R=.512$	$R^2=.262$	$F= 9.424$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	14.798		3.210	.002
Materia 3	1.259	.279	4.504	.000
Estados negativos	-.411	-.271	-3.921	.000
Satisfacción vida	-.502	-.230	-3.192	.002
Titulación	1.129	.240	3.804	.000
Curso	-2.497	-.261	-3.945	.000
Edad	.419	.216	3.411	.001
Cambios vida	.419	.181	2.738	.007
Estados positivos	.430	.173	2.294	.023

Conocimiento de sí mismos

Para el Conocimiento de sí mismos también aparece influencia por parte de la Media de Rendimiento, que actúa como principal variable predictora. Su coeficiente de regresión estandarizado supone el 28.4% ($\beta=.284$) del total de la varianza explicada por este modelo. Como en los casos de otros factores de la IE antes comentado, la relación es directamente proporcional, ascendiendo los niveles a medida que aumenta el Rendimiento. Además de esta, actúan la Cultura y la Titulación. La dos última actúa de forma positiva, mientras que la Cultura lo hace de manera inversamente proporcional. Todo ello hace que, entre todas las variables predictoras, den lugar a un modelo en el que el coeficiente de determinación explica el 13.1% de la varianza ($R^2=.131$).

$$\text{Conocimiento de sí mismos} = 16.848 + 1.003 (\text{Media Rendimiento}) - 1.974 (\text{Cultura/Religión}) + .474 (\text{Titulación})$$

Tabla 7.5.11.16. Coeficientes de la regresión para el Conocimiento de sí mismos Universidad

	$R=.362$	$R^2=.131$	$F= 10.877$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	16.848		9.093	.000
Media Rendimiento	1.003	.284	4.485	.000
Cultura	-1.974	-.200	-3.065	.002
Titulación	.474	.173	2.650	.009

Autocontrol

Para el Autocontrol, el Rendimiento en la Materia 6 es la principal variable predictora con un 24.2% de la varianza total explicada, si se tiene en cuenta su coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.242$). Como en los casos anteriores, se muestra una relación de proporcionalidad entre ambas variables. Lo mismo ocurre con el Rendimiento en la Materia 3. Los Rasgos emocionales contrapuestos (AR), la Titulación, el Curso y el factor de la Felicidad, Futuro vida, también son variables predictoras. Las puntuaciones son superiores en este factor para aquellos que tienen menores niveles en el factor de la Ansiedad y los que cursan un curso menos avanzado, así como los que pertenecen a las titulaciones cuyos valores son superiores (antes mencionados) y los que tienen mayores niveles en el factor perteneciente a la Felicidad. Entre todas las variables predictoras representan el 21.7% de la varianza total explicada por el modelo ($R^2=.217$).

$$\text{Autocontrol} = 17.195 + .650 (\text{Materia 3}) - .375 (\text{Rasgos contrapuestos}) + .778 (\text{Titulación}) + .689 (\text{Materia 6}) - 1.340 (\text{Curso}) + .222 (\text{Futuro vida})$$

Tabla 7.5.11.17. Coeficientes de la regresión para el Autocontrol Universidad

	$R=.466$	$R^2=.217$	$F= 9.893$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	17.195		7.026	.000
Materia 3	.650	.194	2.512	.013
Rasgos contrapuestos	-.375	-.118	-1.791	.075
Titulación	.778	.222	3.357	.001
Materia 6	.689	.242	3.040	.003

Curso	-1.340	-.188	-2.732	.007
Futuro vida	.222	.139	2.149	.033

Autoconcepto

En el factor Autoconcepto la que hace una mayor fuerza es la media del Rendimiento Académico, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 41.1% ($\beta=.411$). Posteriormente aparecen otras variables que tienen influjo de manera positiva (directamente proporcional), como la Titulación y los Rasgos emocionales positivos (mayores cuanto más nivel tienen en este factor). Lo contrario ocurre con la Cultura/Religión (más en los cristianos), el factor de la Felicidad, Futuro vida, el factor Preocupaciones y dificultades (AR) y el rendimiento en la Materia 3. Entre todas las variables predictoras dan cuenta del ($R^2=.392$) 39.2% de la varianza total explicada, tal y como indica su coeficiente de determinación.

Autoconcepto= 11.948 + 2.87 (Media Rendimiento) – 3.147 (Cultura/Religión) + .685 (Titulación) – .218 (Futuro vida) – .836 (Materia 3) – .239 (Preocupaciones) + .134 (Rasgos positivos)

Tabla 7.5.11.18. Coeficientes de la regresión para el Autoconcepto Universidad

	R=.594	R²=.392	F= 16.55	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	11.948		4.8	.000
Media Rendimiento	2.870	.411	6.977	.000
Cultura	-3.147	.682	-4.617	.000
Titulación	.685	.192	3.578	.000
Futuro vida	-.218	.094	-2.327	.021
Materia 3	-.836	.307	-2.723	.007
Preocupaciones	-.239	.072	-3.343	.001
Rasgos positivos	.134	.059	2.267	.024

Empatía

Para la Empatía, se puede observar influencia por parte de la Felicidad Total, así como los Rasgos emocionales positivos (AR). La primera es la principal variable predictora, con un 31.4% de coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.314$). Tanto esta como los Rasgos emocionales positivos actúan de forma negativa. Ambas variables

adoptan valores negativos, siendo sus valores inversamente proporcionales a los del factor analizado, representando entre las dos un coeficiente de determinación del 5.8% ($R^2=.058$).

Empatía= 18.199 – .076 (Felicidad Total) – .101 (Rasgos positivos)

Tabla 7.5.11.19. Coeficientes de la regresión para la Empatía Universidad

	$R=.241$	$R^2=.058$	$F= 6.742$	$p=.001$
Variables	B	β	t	P
Constante General	18.199		8.831	.000
Felicidad Total	-.076	-.314	-3.671	.000
Rasgos positivos	-.101	-.195	-2.278	.024

Habilidades Sociales Totales

Comenzando con el factor Habilidades Sociales, se observa influencia de diferentes variables predictoras. La que alcanza un coeficiente de regresión estandarizado más elevado es la Ansiedad Total. Esta variable explica el 56.4% ($\beta=.564$) de la varianza, siendo la más relevante para el coeficiente de correlación ($R=.636$). Este factor actúa de manera inversamente proporcional, lo que indica el descenso de las puntuaciones a medida que aumentan los niveles en Ansiedad. Lo contrario ocurre con el factor Rasgos emocionales positivos, perteneciente a la variable mencionada, como ocurre con el factor Personalidad positiva (Felicidad). Sin embargo, en el Curso y la Cultura/Religión aparecen valores negativos, indicándose un aumento de este factor en los de cursos menos avanzados y los cristianos. Todas las variables predictoras representan el 40.5% ($R^2=.405$) de la varianza total explicada. La función descrita sería la siguiente (a lo que hay que añadir la tabla con los coeficientes):

Habilidades Sociales Total= 65.219 + .884 (Personalidad positiva) – 3.153 (Curso) – 7.282 (Cultura/Religión) – .453 (Ansiedad Total) + .733 (Rasgos positivos)

Tabla 7.5.11.20. Coeficientes de la regresión para las Habilidades Sociales Universidad

	$R=.636$	$R^2=.405$	$F= 27.593$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P

Constante General	65.219		9.238	.000
Personalidad positiva	.884	.283	3.797	.000
Curso	-3.153	-.174	-3.140	.002
Cultura	-7.282	-.227	-4.130	.000
Ansiedad Total	-.453	-.564	-4.398	.000
Rasgos positivos	.733	.312	2.871	.005

Opiniones

Para la manifestación de Opiniones, son tres las variables que ejercen influencia, dentro de las cuales la que tiene un poder más importante es el factor de la Felicidad, Personalidad positiva, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 37.9%. Esta variable predictora actúa de forma directamente proporcional. Por otro lado, actuando en sentido negativo, aparecen la Ansiedad Total y la Cultura/Religión. Entre todas ellas suman el 36.7% de la varianza total explicada, tal como informa el coeficiente de determinación ($R^2=.367$). El resto de las variables quedan eliminadas. De esta manera, la función que se presenta a continuación permite decir que las puntuaciones en este subfactor aumentan en aquellos sujetos con mayores niveles en Personalidad positiva, menos Ansiedad y cultura cristiana.

$$\text{Opiniones} = 14.491 + .435 (\text{Personalidad positiva}) - .081 (\text{Ansiedad Total}) - 2.104 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 7.5.11.21. Coeficientes de la regresión para la manifestación de Opiniones Universidad

	$R=.605$	$R^2=.367$	$F= 39.543$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	14.491		5.620	.000
Personalidad positiva	.435	.379	5.126	.000
Ansiedad Total	-.081	-.273	-3.675	.000
Cultura	-2.104	-.178	-3.182	.002

Asertividad

Los resultados que se presentan a continuación indican que la Asertividad está determinada por la Personalidad positiva, el Curso, la Cultura/Religión y el factor de la Ansiedad Tranquilidad. Todas menos la primera de las variables predictoras mencionadas actúan de manera inversamente proporcional a las puntuaciones en la

variable dependiente. La Personalidad positiva alcanza el mayor coeficiente de regresión estandarizado, siendo del 31.6% ($\beta=.316$). El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras representan el 26.8% de la varianza en cuanto a la Asertividad ($R^2=.268$), tal y como indica el coeficiente de determinación.

$$\text{Asertividad} = 18 + .411 (\text{Personalidad positiva}) - 1.803 (\text{Curso}) - 3.138 (\text{Cultura/Religión}) - .390 (\text{Tranquilidad})$$

Tabla 7.5.11.22. Coeficientes de la regresión para la Asertividad Universidad

	$R=.517$	$R^2=.268$	$F= 18.646$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	18		7.478	.000
Personalidad positiva	.411	.316	4.977	.000
Curso	-1.803	-.240	-3.957	.000
Cultura	-3.138	-.235	-3.897	.000
Tranquilidad	-.390	-.128	-2.001	.047

Peticiones

La subcategoría realización de Peticiones (dentro de las HHSS) está determinada por el Género, la Ansiedad Total (que tiene el coeficiente de regresión estandarizado más alto $-\beta=.662$ -, suponiendo el 66.2% de la varianza total explicada), la Cultura y el factor de la Ansiedad, Rasgos emocionales positivos. Todas las variables predictoras actúan en sentido negativo, excepto los Rasgos emocionales positivos. Todas las demás variables que se introdujeron fueron rechazadas, suponiendo el conjunto de las variables predictoras el 26.6% de la varianza total ($R^2=.266$).

$$\text{Peticiones} = 14.602 - 1.644 (\text{Género}) - .125 (\text{Ansiedad Total}) - 1.575 (\text{Cultura/Religión}) + .227 (\text{Rasgos positivos})$$

Tabla 7.5.11.23. Coeficientes de la regresión para las Peticiones Universidad

	$R=.515$	$R^2=.266$	$F= 18.455$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P

Constante General	14.602		13.909	.000
Género	-1.644	-.222	-3.536	.001
Ansiedad Total	-.125	-.662	-5.416	.000
Cultura	-1.575	-.208	-3.418	.001
Rasgos positivos	.227	.410	3.391	.001

Disconformidad

En el caso del subfactor Disconformidad las variables predictoras son la Ansiedad, el Curso, la Edad y los factores Cambios en la vida (Felicidad) y Rasgos emocionales positivos (AR). Ansiedad y Curso actúan de manera inversamente proporcional. La primera es la que tiene un mayor coeficiente de regresión estandarizado, siendo del 52.5% ($\beta=.525$). Estas variables suponen el 25.3% de la varianza total explicada por el modelo, tal y como indica su coeficiente de determinación ($R^2=.253$).

Disconformidad= 12.067 – .099 (Ansiedad Total) – 1.011 (Curso) + .984 (Edad) + .199 (Cambios vida) + .152 (Rasgos positivos)

Tabla 7.5.11.24. Coeficientes de la regresión para la Disconformidad Universidad

	<i>R</i>=.503	<i>R</i>²=.253	<i>F</i>= 13.763	<i>p</i>=.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	12.067		8.210	.000
Ansiedad Total	-.099	-.525	-4.405	.000
Curso	-1.011	-.237	-3.705	.000
Edad	.984	.199	3.155	.002
Cambios vida	.199	.193	3.071	.002
Rasgos positivos	.152	.275	2.304	.022

Restaurante

Para el factor relacionado con la asertividad en Restaurantes, no aparecen variables predictoras, entre todas las introducidas.

Media Rendimiento Total

La media del Rendimiento Académico (media de calificaciones) está bajo la influencia de varias variables. De todas ellas la que ejerce un poder más determinante es la Inteligencia Emocional Total, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del

42.4% ($\beta=.424$). Esta variable actúa de manera directamente proporcional. Por otra parte, también ejercen influencia las variables Curso, Género, Cultura/Religión y Titulación. De todas ellas, solamente una (Titulación) actúa de manera negativa (inversamente proporcional). Esto indica que a medida que se asciende en los niveles de IE, a cursos más avanzados, entre las personas de género femenino y musulmanas y siguiendo la distribución de la Titulación descrita anteriormente, es superior la media del Rendimiento. El resto de variables quedan excluidas, explicando entre todas las predictoras el 51% de la varianza total ($R^2=.510$). La influencia de estas variables es intensa, tal y como indica el coeficiente de correlación ($R=.714$).

$$\text{Media Rendimiento} = .712 + .032 (\text{Inteligencia Emocional Total}) + .528 (\text{Curso}) + .517 (\text{Género}) + .424 (\text{Cultura/Religión}) - .103 (\text{Titulación})$$

Tabla 7.5.11.25. Coeficientes de la regresión para la Media de Rendimiento Universidad

	$R=.714$	$R^2=.510$	$F= 34.982$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	.329		5.596	.000
IE Total	.032	.424	7.588	.000
Curso	.528	.343	6.642	.000
Género	.517	.194	3.810	.000
Autoconcepto	.054	.233	3.952	.000
Cultura	.424	.155	2.902	.004
Titulación	-.103	-.134	-2.482	.014

Rendimiento en Materia 1

Para conocer el Rendimiento en la Materia 1 se repiten muchas de las variables influyentes antes comentadas. Como en el caso anterior, la principal variable predictora vuelve a ser la Inteligencia Emocional Total, con un 26.6% de la varianza total explicada ($\beta=.266$). Además se repiten las variables Género y Titulación. Además aparece el factor Autoconcepto de la IE. Como en IE, el Autoconcepto y el Género son directamente proporcionales a las puntuaciones en la Materia 1. La Titulación es la única variable que actúa de manera inversamente proporcional. El conjunto de todas ellas da cuenta del 22.5% de la varianza en cuanto a la variable analizada ($R^2=.225$).

$$\text{Rendimiento Materia 1} = 3.524 + .073 (\text{Autoconcepto}) + .683 (\text{Género}) + .019 (\text{Inteligencia Emocional Total}) - .127 (\text{Titulación})$$

Tabla 7.5.11.26. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 1 Universidad

	$R=.474$	$R^2=.225$	$F= 14.805$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	3.524		4.659	.000
Autoconcepto	.073	.215	3.781	.000
Género	.683	.215	3.419	.001
IE	.019	.266	3.083	.002
Titulación	-.127	-.139	-2.182	.030

Rendimiento en Materia 2

El Rendimiento en la Materia 2 vuelve a tener como la principal variable predictora la IE Total, como determina su coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.414$). De esta manera, se puede predecir partiendo de la puntuación en IE Total, la Edad, el Género, la Motivación, el Autoconcepto y la Cultura/Religión. De todas ellas, la Motivación es la única que actúa de forma inversamente proporcional siendo el resto, valores positivos. El resto de variables fueron excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 36.7% de la varianza, en cuanto a la variable Rendimiento en la Materia 2 ($R^2=.367$). El Rendimiento en esta materia decrece con puntuaciones bajas en IE, a medida que lo hace la edad, entre los varones, a más motivación, menos autoconcepto y entre los cristianos

$$\text{Rendimiento Materia 2} = 1.506 + .529 (\text{Edad}) + .036 (\text{Inteligencia Emocional Total}) + .017 (\text{Género}) - .038 (\text{Motivación}) + .046 (\text{Autoconcepto}) + .426 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 7.5.11.27. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 2 Universidad

	$R=.606$	$R^2=.367$	$F= 19.722$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	1.506		2.119	.035
Curso	.529	.302	5.118	.000
IE Total	.036	.414	5.738	.000
Género	.459	.151	2.685	.008
Motiva	-.038	-.200	-2.991	.003

Autoconcepto	.046	.176	2.651	.009
Cultura/Religión	.426	.138	2.357	.019

Rendimiento en Materia 3

Las calificaciones obtenidas en la Materia 3 también se pueden predecir, quedando determinado por la variable Inteligencia Emocional Total, variable de mayor importancia, por su mayor relación con el coeficiente de correlación múltiple. Esta valor alcanza un porcentaje del 41.7% ($\beta=.417$). Como esta variable, el Curso y el Género actúan de manera directamente proporcional, siendo superiores las puntuaciones ante los niveles superiores en IE, cursos más avanzados y entre las mujeres. Los Rasgos emocionales contrapuestos (AR) actúan de manera negativa, subiendo el nivel académico a medida que se desciende en las puntuaciones de este factor de la Ansiedad. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 33.4% de la varianza en cuanto a la variable dependiente ($R^2=.334$).

Rendimiento Materia 3= .878 + .043 (Inteligencia Emocional Total) + .602 (Curso) – .175 (Rasgos contrapuestos) + .577 (Género)

Tabla 7.5.11.28. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 3 Universidad

	<i>R</i> =.578	<i>R</i> ² =.334	<i>F</i> = 25.707	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	.878		11.033	.000
IE Total	.043	.417	7.162	.000
Curso	.602	.285	4.947	.000
Rasgos contrapuestos	-.175	-.185	-3.122	.002
Género	.577	.158	2.739	.007

Rendimiento en Materia 4

Para el Rendimiento en la Materia 4, de nuevo la Inteligencia Emocional Total tiene el mayor peso, representando un porcentaje mayor de la varianza total explicada, suponiendo el 40.6% (como informa su coeficiente de regresión estandarizado $-\beta=.406$). Además de esta aparecen, el Curso y el Género. Todas las variables predictoras actúan de forma directamente proporcional, aumentando el rendimiento en esta materia a mayores niveles de IE, cursos más avanzados y entre las mujeres. El conjunto de todas

las variables predictoras reflejan el 31.9% de la varianza total de la variable dependiente ($R^2=.319$), ejerciendo el mayor poder determinante la variable Inteligencia Emocional.

$$\text{Rendimiento Materia 4} = .287 + .039 (\text{Inteligencia Emocional Total}) + .565 (\text{Curso}) + .834 (\text{Género})$$

Tabla 7.5.11.29. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 4 Universidad

	$R=.565$	$R^2=.319$	$F= 32.066$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	.287		.384	.701
IE Total	.039	.406	7.041	.000
Curso	.565	.290	5.022	.000
Género	.834	.247	4.281	.000

Rendimiento en Materia 5

El Rendimiento en la Materia 5 queda determinado por las variables predictoras Autoconcepto, la variable a la que este pertenece (Inteligencia Emocional Total), Curso, Titulación, Cultura/Religión y el subfactor de las HHSS Disconformidad. En esta ocasión, el coeficiente de regresión estandarizado más alto corresponde al Autoconcepto ($\beta=.276$) y, en segundo lugar, la IE ($\beta=.274$). Ambas variables predictoras actúan de forma directamente proporcional, lo mismo que el Curso y la Cultura. El resto de variables predictoras adoptan un valor negativo. El resto de variables quedan eliminadas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 29.3% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en la asignatura 5 ($R^2=.293$).

$$\text{Rendimiento Materia 5} = 1.418 + .090 (\text{Autoconcepto}) + .463 (\text{Curso}) + .029 (\text{Inteligencia Emocional Total}) - .209 (\text{Titulación}) + .630 (\text{Cultura/Religión}) - .067 (\text{Disconformidad})$$

Tabla 7.5.11.30. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento Materia 5 Universidad

	$R=.541$	$R^2=.293$	$F= 13.941$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	1.418		2.547	.000
Autoconcepto	.090	.276	3.898	.000

Curso	.463	.214	3.355	.001
IE Total	.029	.274	4.053	.000
Titulación	-.209	-.194	-3.069	.002
Cultura	.630	.164	2.578	.011
Disconformidad	-.067	-.133	-2.147	.033

Rendimiento en Materia 6

Para finalizar este apartado de análisis regresional se concluye con el Rendimiento en la última área (Materia 6). Como en casos anteriores, la Inteligencia Emocional Total vuelve a aparecer, a pesar de que la principal variable predictora, con un coeficiente de regresión estandarizado del 39.5% ($\beta=.395$) es el Curso. La Titulación, el Autoconcepto, la Cultura y el Género vuelven a aparecer. Todas las variables, excepto la Titulación, actúan en sentido positivo. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 39.5% de la varianza total ($R^2=.395$).

Rendimiento Materia 6 = - 1.346 + .903 (Curso) + .032 (Inteligencia Emocional Total) - .358 (Titulación) + .095 (Autoconcepto) + .589 (Cultura/Religión) + .490 (Género)

Tabla 7.5.11.31. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 6 Universidad

	<i>R</i> =.629	<i>R</i> ² =.395	<i>F</i> = 22.091	<i>p</i> =.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	-1.346		-1.382	.168
Curso	.903	.367	6.424	.000
IE Total	.032	.267	4.316	.000
Titulación	-.358	-.293	-4.890	.000
Autoconcepto	.095	.256	3.958	.000
Cultura/Religión	.589	.135	2.290	.023
Género	.490	.115	2.036	.043

7.5.12. Análisis de la varianza Universidad

7.5.12.1. Titulación

➤ **Tablas de contingencia**

La Titulación influye en los factores Rasgos emocionales positivos ($p=.032$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.030$) y Estados emocionales positivos ($p=.034$), pertenecientes a la Ansiedad y Condiciones de vida positivas ($p=.05$) perteneciente a la

Felicidad. También influye en la IE Total ($p=.006$) y los factores de la misma, Motivación ($p=.020$), Autocontrol ($p=.001$), Autoconcepto ($p=.012$) y Empatía ($p=.014$), así como los subfactores de las HHSS Asertividad ($p=.543$) y Peticiones ($p=.009$). Finalmente, también tiene influencia en el Rendimiento Académico medio ($p=.017$), en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.019$), la Materia 3 ($p=.010$), la Materia 5 ($p=.013$) y la Materia 6 ($p=.000$). Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas a saber: Ansiedad Total ($p=.128$) y sus factores Preocupaciones y dificultades ($p=.433$), Estados emocionales negativos ($p=.323$) y Tranquilidad ($p=.170$) y Felicidad Total ($p=.878$) y sus factores, Satisfacción con la vida ($p=.191$), Cambios en la vida ($p=.378$), Personalidad positiva ($p=.690$) y Futuro vida ($p=.724$), el Conocimiento de sí mismos ($p=.149$), las HHSS ($p=.250$), así como en la mayoría de los subfactores de las HHSS (Opiniones $-p=.465-$, Disconformidad $-p=.130-$ y Restaurante $-p=.242-$), así como en el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.107$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas en los factores Rasgos emocionales positivos ($p=.040$) y Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.031$) pertenecientes a la Ansiedad. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor de la Felicidad Condiciones de vida positivas ($p=.041$). En IE no se encontraron diferencias significativas (IE Total $p=.120$), pero sí en la mayoría de sus factores (Motivación $-p=.001$, Autocontrol $-p=.004-$, Autoconcepto $-p=.012-$ y Empatía $-p=.007-$). Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron en la Media general ($p=.000$), la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.012$), la Materia 3 ($p=.001$), la Materia 5 ($p=.013$) y la Materia 6 ($p=.000$). En este segundo análisis, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.055$) y Asertividad ($p=.104$) y las Peticiones ($p=.051$), A estas hay que unir aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas (en ningún contraste), a saber: Ansiedad Total ($p=.153$) y sus factores Preocupaciones y dificultades ($p=.446$), Estados emocionales negativos ($p=.305$) y Tranquilidad ($p=.095$), Felicidad Total ($p=.926$), Satisfacción con la vida ($p=.975$), Cambios en la vida ($p=.252$), Personalidad positiva ($p=.846$) y Futuro vida ($p=.688$), el Conocimiento de sí mismos ($p=.193$), las HHSS ($p=.162$), las Opiniones ($p=.069$), Disconformidad ($p=.139$), Restaurante ($p=.875$), así como en el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.087$).

Todo lo comentado aquí aparece recogido en las tablas en las que aparecen los resultados de la prueba ANOVA, así como las medias y la desviación típica de cada uno de los grupos, para cada una de las variables analizadas.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Las pruebas post hoc, comenzando por la variable Ansiedad, las diferencias estadísticamente significativas en Rasgos emocionales positivos ($p=.040$) se dan entre el alumnado que cursa Ingeniería Informática (presentan el nivel más alto) y el resto de titulaciones (teniendo los alumnos de Primaria los niveles más bajos). Para los Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.031$) las diferencias se dan entre el alumnado de Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil (nivel más alto) y el alumnado que cursa Primaria y GADE (que presentan los niveles más bajos).

Tabla 7.5.12.1.1. ANOVA Ansiedad por Titulación

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Titulación							
Ansiedad Total	54	0	M. Infantil	46.1852	21.16786	1.690	.153
	59	0	M. Primaria	37.7119	17.33250		
	42	0	Ed. Social	42.4048	17.59997		
	68	0	GADE	40.3235	17.41884		
	14	0	Informática	43.9286	14.50445		
Rasgos Emocionales Positivos	54	0	M. Infantil	13.1111	6.74234	2.547	.040
	59	0	M. Primaria	10.8644	6.26830		
	42	0	Ed. Social	11.1667	6.06033		
	68	0	GADE	11.0147	5.78080		
	14	0	Informática	15.5714	7.41842		
Preocupaciones y dificultades	54	0	M. Infantil	10.3704	5.14065	.932	.446
	59	0	M. Primaria	8.8305	4.98326		
	42	0	Ed. Social	10.0000	4.53711		
	68	0	GADE	9.7059	4.85939		
	14	0	Informática	8.5714	4.61960		
Estados Emocionales Negativos	54	0	M. Infantil	7.5556	5.95792	1.215	.305
	59	0	M. Primaria	5.6271	4.20959		
	42	0	Ed. Social	7.0476	4.74189		
	68	0	GADE	6.9265	5.67875		
	14	0	Informática	5.7857	2.86030		
Estados Emocionales Positivos	54	0	M. Infantil	6.3333	3.11418	2.702	.031
	59	0	M. Primaria	4.7797	3.05731		
	42	0	Ed. Social	5.4048	2.93057		
	68	0	GADE	4.7206	3.26376		
	14	0	Informática	5.9286	2.43261		

Rasgos Emocionales Contrapuestos	54	0	M. Infantil	3.7222	1.83690	2.350	.055
	59	0	M. Primaria	3.1864	1.69659		
	42	0	Ed. Social	4.1905	2.23321		
	68	0	GADE	3.7941	1.49186		
	14	0	Informática	4.2143	1.71772		
Tranquilidad	54	0	M. Infantil	5.0926	2.18285	2.005	.095
	59	0	M. Primaria	4.4237	1.96700		
	42	0	Ed. Social	4.5952	1.86181		
	68	0	GADE	4.1618	2.09911		
	14	0	Informática	3.8571	1.91581		

Para concluir con la variable Ansiedad, se considerará la agrupación de los factores en las dos categorías propias del instrumento empleado. Así, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en la categoría Ansiedad Estado ($p=.147$), ni tampoco en la otra categoría (Ansiedad Rasgo $p=.257$). Esto se puede contemplar en la siguiente tabla.

Tabla 7.5.12.1.2. ANOVA AE y AR por Titulación

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Titulación							
Ansiedad Estado	54	0	M. Infantil	22.7037	11.08395	1.717	.147
	59	0	M. Primaria	18.2881	8.66036		
	42	0	Ed. Social	20.4048	9.36016		
	68	0	GADE	19.5441	10.07796		
	14	0	Informática	22.2857	6.40227		
Ansiedad Rasgo	54	0	M. Infantil	25.0185	10.94151	1.338	.257
	59	0	M. Primaria	21.0339	10.01717		
	42	0	Ed. Social	23.2857	8.83807		
	68	0	GADE	22.1912	8.97302		
	14	0	Informática	24.2143	10.53331		

Dentro de la variable Felicidad, las diferencias significativas se encontraron solamente dentro del factor Condiciones de vida positivas ($p=.041$), que se dan entre el alumnado que cursa Ingeniería Informática (nivel más bajo) y el resto de participantes (presentando Educación Social los niveles más altos).

Tabla 7.5.12.1.3. ANOVA Felicidad por Titulación

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Titulación							
Felicidad Total	54	0	M. Infantil	80.7222	15.33207	.222	.926
	59	0	M. Primaria	81.2373	13.20050		
	42	0	Ed. Social	82.6667	12.08641		

	68	0	GADE	80.3088	12.60450		
	14	0	Informática	80.2143	17.33906		
Satisfacción con la vida	54	0	M. Infantil	13.3333	3.49663		
	59	0	M. Primaria	13.4746	3.81176		
	42	0	Ed. Social	13.5952	2.97190	.120	.975
	68	0	GADE	13.3971	3.35083		
	14	0	Informática	12.8571	5.85540		
Cambios en la vida	54	0	M. Infantil	17.9259	3.62825		
	59	0	M. Primaria	17.7288	3.30011		
	42	0	Ed. Social	19.1190	2.72479	1.351	.252
	68	0	GADE	18.4559	3.56782		
	14	0	Informática	18.9286	3.75119		
Personalidad Positiva	54	0	M. Infantil	19.3889	5.31788		
	59	0	M. Primaria	19.7288	4.64918		
	42	0	Ed. Social	19.2857	4.18059	.347	.846
	68	0	GADE	19.2941	4.83167		
	14	0	Informática	20.7857	4.54344		
Condiciones de Vida Negativas	54	0	M. Infantil	15.2037	4.49897		
	59	0	M. Primaria	16.3220	3.52548		
	42	0	Ed. Social	16.6190	3.28301	2.530	.041
	68	0	GADE	15.0147	3.64668		
	14	0	Informática	13.8571	4.65514		
Futuro Vida	54	0	M. Infantil	14.8704	3.59269		
	59	0	M. Primaria	13.9831	3.51102		
	42	0	Ed. Social	14.0476	3.85058	.566	.688
	68	0	GADE	14.1471	3.58381		
	14	0	Informática	13.7857	4.33552		

Dentro de la variable IE, las diferencias significativas encontradas en Motivación ($p=.001$) se dan entre el alumnado que cursa GADE y el que cursa Magisterio (en las especialidades de Infantil y Primaria -con los niveles más bajos), así como el que cursa Informática (con los niveles más altos), así como este último y ambas especialidades de Magisterio. Para el Autocontrol ($p=.004$) las diferencias específicas se dan entre el alumnado de Ingeniería Informática y el alumnado de Magisterio (ambas especialidades), así como entre el alumnado de Educación Social (nivel más alto) y ambas especialidades de Magisterio (Primaria presenta los niveles más bajos). En otro de los factores, Autoconcepto ($p=.012$) las diferencias son significativas entre el alumnado de Primaria (nivel más bajo) y el resto de titulaciones, excepto Educación Social (teniendo el alumnado de Informática los niveles más altos). Finalmente, en Empatía ($p=.007$), las diferencias son significativas entre el alumnado que cursa

Informática (que en esta ocasión muestran el nivel más bajo) y el resto de titulaciones, menos Infantil y entre el alumnado de Primaria y el de Infantil.

Tabla 7.5.12.1.4. ANOVA IE por Titulación

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Titulación							
Inteligencia Emocional Total	52	2	M. Infantil	112.72	16.871	1.853	.120
	58	1	M. Primaria	113.43	22.542		
	42	0	Ed. Social	118.66	15.849		
	68	0	GADE	118.74	13.352		
	14	0	Informática	121.67	11.766		
Motivación	52	2	M. Infantil	31.6788	9.42070	4.722	.001
	58	1	M. Primaria	29.0948	9.22189		
	42	0	Ed. Social	33.4548	6.99457		
	68	0	GADE	34.2603	5.96973		
	14	0	Informática	36.3214	4.56832		
Conocimiento de sí mismos	52	2	M. Infantil	21.6135	5.51799	1.535	.193
	58	1	M. Primaria	23.0345	4.47561		
	42	0	Ed. Social	23.2929	4.00867		
	68	0	GADE	23.5912	4.70509		
	14	0	Informática	23.6429	3.02826		
Autocontrol	52	2	M. Infantil	27.8981	6.14480	3.964	.004
	58	1	M. Primaria	25.7310	6.96107		
	42	0	Ed. Social	29.4976	5.32346		
	68	0	GADE	29.2265	4.78161		
	14	0	Informática	29.4929	3.61694		
Autoconcepto	52	2	M. Infantil	21.1692	5.89957	4.543	.002
	58	1	M. Primaria	18.1931	4.16514		
	42	0	Ed. Social	20.7286	5.84955		
	68	0	GADE	21.0485	5.35003		
	14	0	Informática	23.9143	5.81243		
Empatía	52	2	M. Infantil	10.3615	3.00099	3.615	.007
	58	1	M. Primaria	11.3603	3.55745		
	42	0	Ed. Social	11.6857	2.72983		
	68	0	GADE	10.6088	3.41846		
	14	0	Informática	8.3000	3.09715		

Dentro del factor Habilidades Sociales, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ninguno de los grupos, ni para las puntuaciones totales, ni para ninguno de los subfactores.

Tabla 7.5.12.1.5. ANOVA HHSS por Titulación

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Titulación						

Habilidades Sociales Total	45	9	M. Infantil	54.4889	15.11414		
	53	6	M. Primaria	58.9434	12.15195		
	41	1	Ed. Social	60.5610	16.64790	1.653	.162
	67	1	GADE	54.5970	16.07375		
	14	0	Informática	59.0714	9.97277		
Opiniones	45	9	M. Infantil	16.3111	5.64810		
	53	6	M. Primaria	17.9623	4.24247		
	41	1	Ed. Social	17.6098	6.04102	2.206	.069
	67	1	GADE	15.4179	5.58719		
	14	0	Informática	18.0000	5.61591		
Asertividad	45	9	M. Infantil	16.0222	6.64519		
	53	6	M. Primaria	18.0943	4.91178		
	41	1	Ed. Social	18.5610	5.96678	1.948	.104
	67	1	GADE	15.8507	6.94623		
	14	0	Informática	17.2857	5.26861		
Peticiones	45	9	M. Infantil	5.9111	2.89845		
	53	6	M. Primaria	7.8679	3.03846		
	41	1	Ed. Social	7.7805	4.08970	2.402	.051
	67	1	GADE	7.1343	3.87649		
	14	0	Informática	7.5714	1.94992		
Disconformidad	45	9	M. Infantil	13.4667	3.72705		
	53	6	M. Primaria	11.9057	4.07744		
	41	1	Ed. Social	13.5854	3.20137	1.755	.139
	67	1	GADE	13.2090	3.41360		
	14	0	Informática	13.0714	2.92112		
Restaurante	45	9	M. Infantil	2.7778	1.70412		
	53	6	M. Primaria	3.1053	1.64408		
	41	1	Ed. Social	3.0244	1.29398	.304	.875
	67	1	GADE	2.9851	1.72761		
	14	0	Informática	3.1429	1.40642		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, las diferencias estadísticamente significativas se hallan en la Media general ($p=.000$), en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.012$), la Materia 3 ($p=.001$), la Materia 5 ($p=.013$) y la Materia 6 ($p=.000$). Para la Media se dan entre el alumnado de Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil (puntuaciones más altas) y el alumnado de Primaria y de Educación social (media más baja), así como entre el alumnado de Informática y el de Primaria y el de Educación Social. Para la Materia 1, las diferencias se dan entre los mismos grupos que se han comentado en la Media, así como entre el alumnado GADE e Informática. En la Materia 2 se dan diferencias significativas entre el alumnado de

Primaria (puntuaciones más bajas) y que cursa Informática y el que cursa Infantil (puntuaciones más altas). En la Materia 3 se dan entre el alumnado de Primaria (de nuevo presenta las calificaciones más bajas) y GADE e Informática (con las calificaciones más altas) y entre este último y GADE. En la Materia 5 las diferencias se dan entre el alumnado de Educación Social (con los niveles más bajos) y el que cursa GADE y Magisterio en la especialidad de Educación Infantil (nivel más alto). Para finalizar, se prosigue con la Materia 6, en la que las diferencias se dan entre el alumnado que cursa Infantil (nivel más alto) y el resto, así como entre el alumnado que cursa Magisterio en la especialidad de Educación Primaria (nivel más bajo) y GADE. 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%.

Tabla 7.5.12.1.6. ANOVA Rendimiento por Titulación

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Titulación							
Media Rendimiento	51	3	M. Infantil	7.8233	1.04757	6.266	.000
	55	4	M. Primaria	6.7933	1.26208		
	41	1	Ed. Social	6.7500	1.31313		
	65	3	GADE	7.3692	1.36237		
	13	1	Informática	7.5372	.96648		
Materia 1	51	3	M. Infantil	8.855	1.1743	7.349	.000
	55	4	M. Primaria	7.811	1.3435		
	41	1	Ed. Social	7.285	1.7912		
	65	3	GADE	8.196	1.6004		
	13	1	Informática	7.477	.9523		
Materia 2	51	3	M. Infantil	7.763	1.3185	3.296	.012
	55	4	M. Primaria	7.091	1.3677		
	41	1	Ed. Social	7.498	1.3573		
	65	3	GADE	7.703	1.6573		
	13	1	Informática	8.492	1.0045		
Materia 3	51	3	M. Infantil	7.676	1.9389	4.578	.001
	55	4	M. Primaria	6.904	1.4383		
	41	1	Ed. Social	6.739	2.0096		
	65	3	GADE	7.582	1.5673		
	13	1	Informática	8.508	1.0291		
Materia 4	51	3	M. Infantil	7.447	1.8917	2.062	.087
	55	4	M. Primaria	6.855	1.7466		
	41	1	Ed. Social	6.990	1.3375		
	65	3	GADE	7.495	1.5809		
	13	1	Informática	7.854	.9580		
	51	3	M. Infantil	7.337	1.6484		

Materia 5	55	4	M. Primaria	6.761	1.5477	3.227	.013
	41	1	Ed. Social	6.005	1.5807		
	65	3	GADE	6.823	2.1399		
	13	1	Informática	7.077	1.5912		
Materia 6	51	3	M. Infantil	7.950	1.4165	13.503	.000
	55	4	M. Primaria	5.339	2.0015		
	41	1	Ed. Social	5.983	2.0401		
	65	3	GADE	6.415	1.8944		
	13	1	Informática	5.815	2.0611		

- **Discusión**

Para la Ansiedad, en función de la titulación que el sujeto está cursando, aparecen diferencias significativas en dos factores (con independencia a su pertenencia a la categoría Ansiedad-Estado o Ansiedad-Rasgo). Esto ocurrió en el caso de los Rasgos emocionales positivos (AR) ni en el caso de los Estados emocionales positivos (AE). En el resto de categorías no aparecieron diferencias estadísticamente significativas. Esta realidad no entraba dentro de las suposiciones iniciales (puesto que se consideraba que la variable Titulación no influiría en la manifestación de ansiedad). La titulación Ingeniería Informática es la que refleja resultados más altos en este estado emocional, en la mayoría de factores. Considerando las categorías que configuran el instrumento, tampoco se describen diferencias significativas, en función de la Titulación para ninguna de las dos categorías (AE-AR). Ambas visiones de la Ansiedad no se verían sometidas a la influencia de la Titulación. Sin embargo, existen diferencias en los tipos, ya que en función de la titulación cursada, los ítems con medias más altas varían de categoría. Esto se cumple en la mayoría de las titulaciones (especialmente en Informática). En este sentido, a pesar de existir una gran cantidad de trabajos que evalúan los niveles de ansiedad en el ámbito académico (Spielberg, 1973; Contreras et al., 2005; García-Fernández et al., 2011; Martínez-Monteagudo et al., 2013; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Limonero et al., 2015; Pulido y Herrera, 2015a y 2016b) ninguno de ellos tiene en cuenta esta variable sociodemográfica. Pulido, 2015 sí considera esta variable, sin embargo, para los niveles de miedo. De la misma manera que ocurre con la ansiedad, se encontraron diferencias significativas al considerar la titulación que cursa el sujeto. En este sentido, se puede decir que este no es un factor a tener en cuenta (ya que influye sólo en dos de los factores) en los niveles de ansiedad, algo que se esperaba, en función de la bibliografía consultada.

Algo similar ocurre en el caso de la variable Felicidad: en función de la titulación cursada, aparecen diferencias significativas entre los diferentes grupos solamente en uno de los factores que constituyen dicha variable (Condiciones de vida negativas). Por eso, se puede decir que no aparecen diferencias estadísticamente significativas en los niveles totales, así como tampoco en los factores (sólo en uno). El alumnado que cursa Informática (en contraposición con los niveles de ansiedad) es el que registra resultados más bajos en este estado emocional, en el factor mencionado, mientras que es el alumnado de Educación Social el que alcanza los niveles más altos. De manera contraria a lo que ocurre con la ansiedad, existen pocas diferencias en los tipos, ya que en la mayoría de los casos, existe una distribución más o menos equilibradas entre tres de los cinco factores. De todos ellos, Cambios en la vida y Condiciones de vida negativas, son los más importantes. Informática es la única titulación en la que esto no se cumple. Como en el caso anterior, la mayoría de los estudios que se han considerado (Alarcón, 2006; Jaimes, 2008; García-Fernández et al., 2011; Véliz, 2012; Toribio-Pérez et al., 2012; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Carballeira et al., 2015) se llevaron a cabo dentro del ámbito educativo, aunque no tuvieron en cuenta la variable Titulación como factor a considerar.

En el caso de la variable IE, como se mencionó en la hipótesis, no se encontraron diferencias en los niveles totales, si bien es cierto que en la mayoría de los factores que la integran, sí se establecieron diferencias estadísticamente significativas, en función de la titulación. El alunado que cursa Informática es el que refleja niveles más altos, tanto en Motivación como en Autoconcepto, mientras que en Autocontrol y en Empatía son los alumnos de Educación social los que reflejan resultados más altos. En este caso se incluyen las HHSS, así como todos sus categorías, en las que la titulación no resulta una variable relevante (no se hallaron diferencias significativas). A pesar de haberse consultado diferentes trabajos en los que se consideraba el ámbito académico (Gorostiaga y Balluerka, 2014; Otero et al., 2009; MacCann et al., 2011; Codier y Odell, 2014 y Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016), sólo en los de Pulido (2015) se considera la titulación, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en función de la misma (sólo en algunos factores, como ocurre en este caso). Esta realidad entra dentro de lo esperado en este caso (hipótesis planteadas).

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, de manera contraria a los pensamientos iniciales (no se encontrarían

diferencias en el Rendimiento en función de la titulación), se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el Rendimiento medio entre las distintas titulaciones, de la misma manera que ocurrió con casi todas las materias académicas. Las puntuaciones más altas se han encontrado en el alumnado de Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil para el rendimiento general y las materias 1, 5 y 6, mientras que en el resto de áreas (materias 2 y 3) los resultados superiores se dan en Informática. Por contra, las puntuaciones más bajas se dan en el alumnado de Educación Social, así como en Primaria. Se pueden considerar determinados factores (estilo de enseñanza del profesorado, criterios de evaluación, diferencias de materias,...) como causa que justifique estas diferencias puntuales (tal y como se recoge en Pulido, 2015).

7.5.12.2. Curso

➤ Tablas de contingencia

El hecho de pertenecer a un determinado curso influye en Condiciones de vida negativas ($p=.036$), en IE Total ($p=.029$), Motivación ($p=.003$) y Empatía ($p=.048$), Asertividad ($p=.003$) y Disconformidad ($p=.001$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la Media de Rendimiento Académico ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.001$), la Materia 4 ($p=.001$), la Materia 5 ($p=.004$) y la Materia 6 ($p=.000$). No fueron estadísticamente significativas ni en Ansiedad Total ($p=.079$), Rasgos emocionales positivos ($p=.282$), Preocupaciones y dificultades ($p=.660$), Estados emocionales negativos ($p=.445$), Estados emocionales positivos ($p=.756$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.390$) y Tranquilidad ($p=.170$). Tampoco en Felicidad Total ($p=.529$) y sus factores, Satisfacción con la vida ($p=.114$), Cambios en la vida ($p=.171$), Personalidad positiva ($p=.118$) y Futuro vida ($p=.108$), en Conocimiento de sí mismos ($p=.902$), Autocontrol ($p=.281$), Autoconcepto ($p=.167$), HHSS ($p=.250$), así como en los subfactores Opiniones ($p=.590$), Peticiones ($p=.750$) y Restaurante ($p=.257$) ni en la Materia 1 ($p=.355$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Se confirman las diferencias significativas en Condiciones de vida negativas ($p=.018$), en IE Total ($p=.010$), Motivación ($p=.028$) y Empatía ($p=.012$), Asertividad ($p=.000$) y Disconformidad ($p=.000$), Media de Rendimiento ($p=.000$), Materia 2 ($p=.000$), Materia 3 ($p=.001$), Materia 4 ($p=.000$), Materia 5 ($p=.000$) y Materia 6 ($p=.000$). Este segundo análisis determinó la existencia de diferencias significativas en Rasgos emocionales

positivos ($p=.021$) y en HHSS ($p=.000$), que en el análisis anterior no habían sido significativas. En el resto de variables y factores no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Es el caso de la Ansiedad Total ($p=.079$), Preocupaciones y dificultades ($p=.279$), Estados emocionales negativos ($p=.187$), Estados emocionales positivos ($p=.339$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.430$) y Tranquilidad ($p=.187$), la Felicidad Total ($p=.975$), Satisfacción con la vida ($p=.225$), Cambios en la vida ($p=.317$), Personalidad positiva ($p=.284$), Futuro vida ($p=.164$), Conocimiento de sí mismos ($p=.608$), Autocontrol ($p=.096$), Autoconcepto ($p=.115$), Opiniones ($p=.095$), Peticiones ($p=.403$), Restaurante ($p=.642$) y en la Materia 1 ($p=.264$) en los que las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico:

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por los factores Curso (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del curso al que pertenece), 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 pruebas post hoc, centradas 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 Ansiedad, las diferencias fueron estadísticamente significativas sólo en el factor Rasgos emocionales positivos ($p=.021$) las diferencias se dan, ascendiendo, entre 3º curso (que presenta los niveles más altos) y el 1º (con los niveles más bajos).

Tabla 7.5.12.2.1. ANOVA Ansiedad por Curso Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Curso							
Ansiedad Total	125	0	Primero	39.4720	17.19132	2.563	.079
	57	0	Segundo	41.8596	16.40279		
	55	0	Tercero	46.1273	21.84377		
Rasgos Emocionales Positivos	125	0	Primero	11.1040	6.10767	3.946	.021
	57	0	Segundo	11.1579	5.50256		
	55	0	Tercero	13.8364	7.35039		
Preocupaciones y dificultades	125	0	Primero	9.1840	4.67213	1.285	.279
	57	0	Segundo	9.8246	4.78137		
	55	0	Tercero	10.4182	5.41839		
Estados	125	0	Primero	6.1520	4.68191	1.687	.187

Emocionales Negativos	57	0	Segundo	7.0351	4.95323		
	55	0	Tercero	7.6000	6.15419		
Estados Emocionales Positivos	125	0	Primero	5.1760	2.92670		
	57	0	Segundo	5.2281	3.14539	1.086	.339
	55	0	Tercero	5.6364	3.54005		
Rasgos Emocionales Contrapuestos	125	0	Primero	3.5760	1.73328		
	57	0	Segundo	3.7719	1.88052	.430	.651
	55	0	Tercero	4.0000	1.87577		
Tranquilidad	125	0	Primero	4.2800	1.90331		
	57	0	Segundo	4.8421	2.05973	1.638	.197
	55	0	Tercero	4.6364	2.33622		

Se continúa considerando las dos categorías que conforman la Ansiedad. En esta ocasión, sólo se registran diferencias estadísticamente significativas en la categoría Ansiedad Estado ($p=.042$). Para esta, las diferencias se dan entre el alumnado que cursa el 3º curso (donde se dan los niveles más altos) y el 1º, (con los niveles más bajos). En el caso de la Ansiedad Rasgo ($p=.148$) las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Tabla 7.5.12.2.2. ANOVA AE y AR por Curso Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Curso							
Ansiedad Estado	125	0	Primero	18.9360	9.16229		
	57	0	Segundo	20.6842	8.51083	3.213	.042
	55	0	Tercero	22.8545	11.68319		
Ansiedad Rasgo	125	0	Primero	21.9840	9.29098		
	57	0	Segundo	22.6491	8.89922	1.925	.148
	55	0	Tercero	25.0727	11.55479		

Dentro de la variable Felicidad, las diferencias encontradas aparecen exclusivamente en el factor Condiciones de vida negativas ($p=.018$), dándose entre el 3º curso (presenta los niveles más bajos de felicidad) y el resto (2º curso presenta los niveles más altos). Del mismo modo se presenta una tabla en la que se pueden ver dichas diferencias.

Tabla 7.5.12.2.3. ANOVA Felicidad por Curso Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Curso							
Felicidad Total	125	0	Primero	80.9040	12.25234		
	57	0	Segundo	81.0175	12.18238	.026	.975
	55	0	Tercero	81.4000	17.39370		
	125	0	Primero	13.2880	3.15926	.322	.725

Satisfacción con la vida	57	0	Segundo	13.3333	3.71451		
	55	0	Tercero	13.7455	4.38524		
	125	0	Primero	18.1280	3.31900		
Cambios en la vida	57	0	Segundo	18.0877	2.97778	1.154	.317
	55	0	Tercero	18.9091	3.95002		
	125	0	Primero	19.7040	4.41775		
Personalidad Positiva	57	0	Segundo	19.1930	4.34839	.244	.784
	55	0	Tercero	19.4000	5.84237		
	125	0	Primero	15.8880	3.57459		
Condiciones de Vida Negativas	57	0	Segundo	16.1930	3.07895	4.067	.018
	55	0	Tercero	14.3273	4.94808		
	125	0	Primero	13.8960	3.39787		
Futuro Vida	57	0	Segundo	14.2105	3.89017	1.820	.164
	55	0	Tercero	15.0182	3.88488		

Dentro de la variable IE, se observa un aumento en las puntuaciones desde 1° (donde aparecen las puntuaciones más bajas) y 3° (en el que aparecen los niveles más elevados). De esta manera, se puede observar un incremento a medida que se avanza en el curso. Exactamente la misma realidad (diferencias significativas) se observa en el factor Motivación ($p=.028$). En este caso, las diferencias se dan entre el 2° curso (en el que aparecen los niveles más bajos) y 1° (en el que se dan los más altos). Esto marca un decrecimiento en las puntuaciones de este factor, cuando se asciende de curso. Finalmente, en Empatía ($p=.012$), las diferencias se dan entre 2° (niveles más altos) y el 3° (niveles más bajos)

Tabla 7.5.12.2.4. ANOVA IE por Curso Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Curso							
Inteligencia Emocional Total	123	2	Primero	115.12	14.702		
	56	1	Segundo	116.87	23.772	4.663	.010
	55	0	Tercero	118.12	14.834		
Motivación	123	2	Primero	33.5919	6.76800		
	56	1	Segundo	29.3018	10.10495	3.636	.028
	55	0	Tercero	32.8255	7.78175		
Conocimiento de sí mismos	123	2	Primero	22.6984	4.64373		
	56	1	Segundo	23.4375	4.83064	.499	.608
	55	0	Tercero	23.0727	4.62010		
Autocontrol	123	2	Primero	28.4878	6.00304		
	56	1	Segundo	26.2946	5.89926	2.372	.096
	55	0	Tercero	29.1964	5.26522		
	123	2	Primero	19.8179	5.14764	2.182	.115

Autoconcepto	56	1	Segundo	19.9071	5.58455		
	55	0	Tercero	22.5509	5.74975		
Empatía	123	2	Primero	10.5228	3.09009		
	56	1	Segundo	11.7054	3.10381	4.548	.012
	55	0	Tercero	10.4782	3.82282		

Dentro del factor Habilidades Sociales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los totales ($p=.000$), apareciendo entre 1° (niveles más altos) y 3° (niveles más bajos). Para la subcategoría Asertividad ($p=.000$), la las diferencias se dan entre 1° (niveles más elevados) y el resto de cursos. En el caso de la Disconformidad ($p=.000$) las diferencias se dan entre el 2° curso (niveles más bajos) y el resto.

Tabla 7.5.12.2.5. ANOVA HHSS por Curso Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Curso							
Habilidades Sociales Total	115	10	Primero	60.7652	14.50428		
	51	6	Segundo	52.7255	13.51159	8.125	.000
	54	1	Tercero	53.0926	15.11874		
Opiniones	115	10	Primero	17.4870	4.85467		
	51	6	Segundo	16.4902	5.79784	2.383	.095
	54	1	Tercero	15.5741	6.17237		
Asertividad	115	10	Primero	18.8696	5.72854		
	51	6	Segundo	15.1569	5.60847	11.708	.000
	54	1	Tercero	14.8519	6.62302		
Peticiones	115	10	Primero	7.5130	3.57223		
	51	6	Segundo	6.9020	3.43077	.913	.403
	54	1	Tercero	6.8519	3.38926		
Disconformidad	115	10	Primero	14.0000	3.45142		
	51	6	Segundo	11.0392	3.54379	13.412	.000
	54	1	Tercero	12.7593	3.23854		
Restaurante	115	10	Primero	2.8957	1.64570		
	51	6	Segundo	3.1273	1.34790	.445	.642
	54	1	Tercero	3.0556	1.75281		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, se observan diferencias en la Media de Rendimiento ($p=.000$), encontrándose entre los alumnos de 1° (con las puntuaciones más bajas) y el resto. En ciencias la Materia 2 ($p=.000$) también se dan entre los alumnos de 1° curso (niveles más bajos) y el resto. En la Materia 3 ($p=.001$) se dan entre el curso 1° y el 3° (con los resultados peores y mejores en rendimiento respectivamente). En el caso de la Materia 4 ($p=.000$), ocurre

exactamente lo mismo. Las diferencias estadísticamente significativas se observan entre el 1° curso (resultados más bajos) y 3° (resultados más altos) también para las dos últimas áreas (Materia 5 $-p=.000-$ y Materia 6 $-p=.000-$). En cualquier caso, aparece una distribución que indica un incremento en las calificaciones a medida que se asciende en el curso académico. 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%.

Tabla 7.5.12.2.6. ANOVA Rendimiento por Curso Universidad

Variable	N	Perdidos	Curso	Media	Des. Tip.	F	P
Media Rendimiento	117	8	Primero	6.7992	1.30715	15.719	.000
	55	2	Segundo	7.4100	1.22706		
	53	2	Tercero	7.9094	1.02405		
Materia 1	117	8	Primero	7.869	1.6093	1.342	.264
	55	2	Segundo	8.264	1.5563		
	53	2	Tercero	8.126	1.3862		
Materia 2	117	8	Primero	7.077	1.4548	17.455	.000
	55	2	Segundo	7.920	1.3937		
	53	2	Tercero	8.317	1.0859		
Materia 3	117	8	Primero	6.955	1.6466	7.045	.001
	55	2	Segundo	7.518	1.6563		
	53	2	Tercero	7.981	1.8562		
Materia 4	117	8	Primero	6.853	1.5738	9.082	.000
	55	2	Segundo	7.393	1.6793		
	53	2	Tercero	7.960	1.5086		
Materia 5	117	8	Primero	6.398	1.8279	8.087	.000
	55	2	Segundo	6.805	1.7680		
	53	2	Tercero	7.570	1.5543		
Materia 6	117	8	Primero	5.743	2.1728	15.101	.000
	55	2	Segundo	6.561	1.5486		
	53	2	Tercero	7.502	1.8011		

- **Discusión**

A continuación se prosigue con la discusión de las diferentes variables en función del curso académico. La primera variable es, de nuevo, la Ansiedad. Así, en función del curso, entre la muestra de alumnos universitarios, no se registran diferencias significativas, siendo un factor no determinante en los niveles de este estado emocional negativo. Esto no sólo ocurre en las puntuaciones totales, sino en todos y cada uno de

los factores que integran esta variable, excepto en el factor Rasgos emocionales positivos. En este caso, las diferencias se dan, ascendiendo desde 1º hasta 3º curso de las diferentes titulaciones. Por tanto, se puede afirmar que a medida que se va ascendiendo de curso no varían los niveles de ansiedad. Una distribución similar aparece en el caso de la categoría AE, descendiendo los niveles a medida que se hace lo mismo en el curso académico. Sin embargo, tampoco se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la AR, igual que en los totales y la gran mayoría de factores. Por otra parte, la edad no es un factor determinante en la incidencia de la ansiedad (factores) que se registran, manteniéndose constante a lo largo de este periodo evolutivo. En todos los casos el factor Preocupaciones y dificultades y las Emociones negativas, se reparten los niveles más altos. En este sentido, es cierto que se encuentran diferencias dentro de uno de los cursos (2º), en el que la única categoría relevante, por puntuaciones, son las Emociones negativas. Esta realidad entra dentro de lo esperado, si se relaciona con el curso académico, siempre que haya independencia con la cronológica del sujeto como ocurre en este caso). De nuevo, a pesar de encontrarse trabajos en los que se considera el curso (Gómez-Ortiz et al., 2016; Caballo et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014 y Franco et al., 2014), todos quedan vinculados con la edad. Sólo en Pulido (2015), se considera de manera independiente (sin estar sometido a la edad), encontrándose una realidad similar a la que se describe en los resultados.

Se prosigue con la discusión para la variable Felicidad. De la misma manera que ocurre en la ansiedad, no se registraron diferencias significativas para el curso, no siendo un factor determinante en los niveles de este estado emocional positivo. Esta realidad se repite no sólo para las puntuaciones totales, sino para cada una de las categorías que integran esta variable (Satisfacción con la vida, Cambios en la vida, Personalidad positiva y Futuro vida). De nuevo existe una única excepción, las Condiciones de vida negativas, en las que las diferencias se dan entre 3º curso (niveles menores en felicidad) y el resto de grupos. Esta afirmación tiene sentido si se considera que las diferencias se dan entre el nivel final y el resto de cursos. Sin embargo, el curso no es un factor determinante en los factores que se registran entre los alumnos de Primaria, manteniéndose constante a lo largo de este periodo educativo. En todos los casos, el factor Condiciones de vida negativas ocupa el primer lugar en cuanto a intensidad para esta variable. Esta realidad entra dentro de lo esperado, si se considera la variable sociodemográfica Curso, dado que se podría intuir cierta independencia de ambas variables (felicidad y edad), ya que en Carballeira et al. (2015) no se encontraron

diferencias significativas en la felicidad en función de la variable que se está tratando, si bien es cierto que se vinculaba dicha variable con la edad. Sin embargo, el curso sí aparece como variable predictora de los niveles de felicidad (en totales) y algunas categorías.

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función del curso. En esta ocasión, 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 Motivación y Empatía (tipos), incluidas las HHSS. En los niveles generales de IE se sigue una dirección ascendente desde 1º hasta 3º. Sin embargo, en ambos factores, las diferencias significativas indican una relación contraria a la comentada (si se consideran las pruebas post hoc). En cualquier caso, los niveles de IE son superiores en cursos más avanzados. Esto indica que el curso es una variable a tener en cuenta en este sentido. Por su parte, para las HHSS y sus factores (Asertividad y Disconformidad) se da una distribución descendente desde el 1º hasta el 3º curso. En este sentido, de nuevo en Pulido (2015) se considera el curso, de manera independiente de la edad. En este caso, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni para la IE, ni para las HHSS.

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia del curso en las variables estudiadas en el alumnado universitario. En esta ocasión, de forma contraria a lo que se pensaba (no habría diferencia en el Rendimiento Académico en función del curso), aparecieron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento (tanto en los totales, como en todas las materias -con la excepción de la Materia 1-). En todos los casos en los que se dieron, aparecen ascendiendo desde 1º hasta 3º de las diferentes titulaciones. Los resultados muestran una distribución organizada, siendo fundamental el hecho de haber cursado más asignaturas. De todas ellas, el alumnado tiene la tendencia de poner aquellas en las que tuvo más éxito. Esta es una posible explicación para justificar las diferencias encontradas. Una vez más, sólo el trabajo de Pulido (2015) refleja esta realidad (curso sin consideración de la edad). Sin embargo, las diferencias no fueron estadísticamente significativas en dicho trabajo, no coincidiendo con los resultados encontrados en este caso (diferencias significativas y distribución organizada).

7.5.12.3. Edad

➤ Tablas de contingencia

Tener una determinada edad (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) no tiene influencia en ninguna de las variables, dado que en todos los casos las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Es lo que ocurre en el caso de Ansiedad Total ($p=.121$) y en sus factores Rasgos emocionales positivos ($p=.613$), Preocupaciones y dificultades ($p=.301$), Estados emocionales negativos ($p=.882$), Estados emocionales positivos ($p=.806$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.420$) y Tranquilidad ($p=.284$), Felicidad Total ($p=.518$) y sus factores, Satisfacción con la vida ($p=.445$), Cambios en la vida ($p=.760$), Personalidad positiva ($p=.196$), Condiciones de vida negativas ($p=.353$) y Futuro vida ($p=.108$), en IE Total ($p=.615$), Motivación ($p=.070$), Conocimiento de sí mismos ($p=.357$), Autocontrol ($p=.312$), Autoconcepto ($p=.773$), Empatía ($p=.091$), HHSS ($p=.251$), Opiniones ($p=.057$), Asertividad ($p=.463$), Peticiones ($p=.450$), Disconformidad ($p=.359$), Restaurante ($p=.257$), así como en la Media de Rendimiento Académico ($p=.765$), la Materia 1 ($p=.724$), la Materia 2 ($p=.320$), la Materia 3 ($p=.482$), la Materia 4 ($p=.521$), la Materia 5 ($p=.289$) y la Materia 6 ($p=.116$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Tras esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se confirma la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.335$) y en todos sus factores (Rasgos emocionales positivos $-p=.366-$, Preocupaciones y dificultades $-p=.093-$, Estados emocionales negativos $-p=.346-$, Estados emocionales positivos $-p=.284-$, Rasgos emocionales contrapuestos $-p=.371-$ y Tranquilidad $-p=.134-$). Tampoco fueron significativas en Felicidad Total ($p=.903$) ni en sus factores: Satisfacción con la vida ($p=.775$), Cambios en la vida ($p=.876$), Personalidad positiva ($p=.230$), Condiciones de vida negativas ($p=.272$) y Futuro vida ($p=.160$), ni en IE Total ($p=.429$), Motivación ($p=.374$), Conocimiento de sí mismos ($p=.962$), Autocontrol ($p=.078$), Autoconcepto ($p=.575$), Empatía ($p=.075$), HHSS ($p=.062$), Opiniones ($p=.283$), Asertividad ($p=.708$), Peticiones ($p=.723$), Restaurante ($p=.168$), así como tampoco en la Media de Rendimiento Académico ($p=.171$), la Materia 1 ($p=.194$), la Materia 2 ($p=.069$), la Materia 3 ($p=.146$), la Materia 4 ($p=.359$) y la Materia 5 ($p=.193$). Este segundo análisis determinó la existencia de diferencias significativas sólo en dos factores la Disconformidad ($p=.034$), pertenecientes a las HHSS y la Materia 6

($p=.016$). Esta información queda complementada con las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico:

Con respecto a la Ansiedad, no hicieron falta, dado que no se encontraron diferencias ni en la Ansiedad Total, ni en ninguno de los factores pertenecientes a esta variable.

Tabla 7.5.12.3.1. ANOVA Ansiedad por Edad Universidad

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Edad						
Ansiedad Total	154	0	18-21	42.9935	18.14916	1.137
	61	0	22-26	38.8033	20.04147	
	11	0	27-33	36.0000	13.92839	
	11	0	más de 33	43.0000	12.64120		.335
Rasgos Emocionales Positivos	154	0	18-21	11.9286	6.32260	1.062
	61	0	22-26	11.3443	6.92552	
	11	0	27-33	9.3636	3.66804	
	11	0	más de 33	13.9091	5.41211		.366
Preocupaciones y dificultades	154	0	18-21	10.1753	4.83199	2.167
	61	0	22-26	8.7869	4.95686	
	11	0	27-33	8.8182	4.70783	
	11	0	más de 33	7.3636	4.61027		.093
Estados Emocionales Negativos	154	0	18-21	7.0260	5.10408	1.110
	61	0	22-26	5.9836	5.14941	
	11	0	27-33	5.0909	4.96899	
	11	0	más de 33	7.7273	5.60519		.346
Estados Emocionales Positivos	154	0	18-21	5.5455	3.22387	1.274
	61	0	22-26	4.7213	2.96722	
	11	0	27-33	5.2727	3.37908	
	11	0	más de 33	5.0000	1.94936		.284
Rasgos Emocionales Contrapuestos	154	0	18-21	3.8571	1.90434	1.050
	61	0	22-26	3.6066	1.68601	
	11	0	27-33	3.0909	1.30035	
	11	0	más de 33	3.0909	1.13618		.371
Tranquilidad	154	0	18-21	4.4610	2.05841	1.875
	61	0	22-26	4.3607	2.08193	
	11	0	27-33	4.3636	1.80404	
	11	0	más de 33	5.9091	1.75810		.134

Se continúa considerando las dos categorías que conforman la Ansiedad. En esta ocasión, ambas categorías registran diferencias que vuelven a no ser estadísticamente

significativas: Ansiedad Estado ($p=.516$) y (Ansiedad Rasgo $p=.534$) resultaron de esta forma. Por lo que tampoco son necesarias las pruebas post hoc realizadas en otros casos.

Tabla 7.5.12.3.2. ANOVA AE y AR por Edad Universidad

Variable	N	Perdidos	Edad	Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Estado	154	0	18-21	20.5844	9.81109	.961	.516
	61	0	22-26	19.1967	10.19120		
	11	0	27-33	17.6364	8.11508		
	11	0	más de 33	24.3636	6.87419		
Ansiedad Rasgo	154	0	18-21	23.8442	9.62305	.947	.534
	61	0	22-26	21.1967	10.88396		
	11	0	27-33	20.0000	6.91375		
	11	0	más de 33	21.1818	7.23627		

Dentro de la variable Felicidad, las diferencias volvieron a dar diferencias que no fueron estadísticamente significativas. Esta realidad se puede contemplar tanto en el caso de la Felicidad Total, como en todos y cada uno de los factores que la conforman. Del mismo modo que en casos anteriores, se presenta una tabla en la que se pueden ver dichas diferencias (no significativas).

Tabla 7.5.12.3.3. ANOVA Felicidad por Edad Universidad

Variable	N	Perdidos	Edad	Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total	154	0	18-21	80.3312	12.94587	.190	.903
	61	0	22-26	81.7541	15.68827		
	11	0	27-33	82.4545	9.42723		
	11	0	más de 33	85.7273	12.65773		
Satisfacción con la vida	154	0	18-21	13.4156	3.50108	.370	.775
	61	0	22-26	13.4426	4.01881		
	11	0	27-33	13.3636	2.83805		
	11	0	más de 33	13.0909	3.61814		
Cambios en la vida	154	0	18-21	18.4870	3.12535	.229	.876
	61	0	22-26	17.9344	4.00778		
	11	0	27-33	18.0909	2.77325		
	11	0	más de 33	17.9091	4.25334		
Personalidad Positiva	154	0	18-21	19.1299	4.88790	1.448	.230
	61	0	22-26	19.9836	4.67793		
	11	0	27-33	19.8182	2.78633		
	11	0	más de 33	21.9091	4.32330		
Condiciones de Vida Negativas	154	0	18-21	15.3117	4.15000	1.311	.272
	61	0	22-26	16.0492	3.42747		
	11	0	27-33	16.0000	3.63318		

	11	0	más de 33	16.7273	2.10195		
Futuro Vida	154	0	18-21	13.9870	3.62992		
	61	0	22-26	14.3443	3.86387		
	11	0	27-33	15.1818	2.04050	1.736	.160
	11	0	más de 33	16.0909	3.61814		

Exactamente lo mismo que se comentó en el caso de la Ansiedad y la Felicidad (con sus correspondientes factores), ocurre en el caso de la IE: ni en los niveles totales, ni tampoco en ninguna de las categorías que la conforman (excepto un subfactor de las HHSS) aparecieron diferencias estadísticamente significativas. Por tanto, como en casos anteriores, no fueron necesarias las pruebas post hoc.

Tabla 7.5.12.3.4. ANOVA IE por Edad Universidad

Variable	N	Perdidos	Edad	Media	Des. Tip.	F	P
Inteligencia Emocional Total	154	0	18-21	115.15	17.585	.925	.429
	60	1	22-26	117.48	16.560		
	11	0	27-33	123.04	20.998		
	9	2	más de 33	118.53	11.050		
Motivación	154	0	18-21	31.8675	8.11840	1.044	.374
	60	1	22-26	32.9667	8.31117		
	11	0	27-33	33.3091	7.73155		
	9	2	más de 33	36.2333	5.42125		
Conocimiento de sí mismos	154	0	18-21	23.0331	4.33398	.097	.962
	60	1	22-26	22.6967	5.34171		
	11	0	27-33	23.2727	4.28488		
	9	2	más de 33	23.1667	6.53261		
Autocontrol	154	0	18-21	27.5058	6.13541	2.297	.078
	60	1	22-26	29.2500	5.22788		
	11	0	27-33	28.0273	5.72383		
	9	2	más de 33	31.4556	4.18333		
Autoconcepto	154	0	18-21	20.2286	5.30581	.665	.575
	60	1	22-26	21.3067	6.21714		
	11	0	27-33	20.3727	4.21405		
	9	2	más de 33	19.4444	5.19209		
Empatía	154	0	18-21	10.8058	3.07412	2.335	.075
	60	1	22-26	11.2550	3.72579		
	11	0	27-33	10.2364	2.95035		
	9	2	más de 33	8.2333	3.83797		

Dentro del factor Habilidades Sociales, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los totales ($p=.062$). Sin embargo sí se encontraron en el caso de la

subcategoría manifestación de Disconformidad ($p=.034$), perteneciente a este factor de la IE (HHSS). En este caso, las diferencias fueron estadísticamente significativas entre los alumnos que tienen entre 18 y 21 años (los menores de esta muestra, que presentan los niveles más bajos) y el resto de intervalos de edad, con la excepción del alumnado de entre 22 y 26 años. De esta manera, las diferencias permiten observar un incremento en los niveles de Disconformidad, a medida que se asciende en edad.

Tabla 7.5.12.3.5. ANOVA HHSS por Edad Universidad

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Edad							
Habilidades Sociales Total	149	5	18-21	55.5172	15.56086	2.479	.062
	57	4	22-26	59.7193	13.42539		
	10	1	27-33	57.5000	9.57137		
	8	3	más de 33	64.3750	15.34310		
Opiniones	149	5	18-21	16.3034	5.75703	1.277	.283
	57	4	22-26	17.5965	4.94924		
	10	1	27-33	16.5000	3.62859		
	8	3	más de 33	20.1250	3.83359		
Asertividad	149	5	18-21	16.8000	6.19094	.463	.708
	57	4	22-26	17.5088	6.33900		
	10	1	27-33	16.4000	5.52167		
	8	3	más de 33	18.3750	7.36667		
Peticiones	149	5	18-21	7.0276	3.64567	.443	.723
	57	4	22-26	7.6140	3.19461		
	10	1	27-33	7.3000	3.05687		
	8	3	más de 33	7.5000	3.58569		
Disconformidad	149	5	18-21	12.5586	3.70974	2.935	.034
	57	4	22-26	13.5965	3.25609		
	10	1	27-33	14.7000	2.11082		
	8	3	más de 33	14.8750	4.38952		
Restaurante	149	5	18-21	2.8322	1.60406	1.699	.168
	57	4	22-26	3.4035	1.57955		
	10	1	27-33	2.6000	1.50555		
	8	3	más de 33	3.5000	1.41421		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, se observan diferencias estadísticamente significativas, de forma exclusiva, en la Materia 6 ($p=.016$). En este caso, las diferencias se encontraron entre el alumnado que tiene entre 18 y 21 años (los más jóvenes, que vuelven a presentar los resultados más bajos) y el resto de intervalos, excepto el alumnado que tiene entre 27 y 33 años. De todos ellos, los que mejores notas presentan son los de más edad (más de 33 años). Si se hace caso

de las diferencias significativas, se observa un incremento en las calificaciones con la edad. La tabla 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%.

Tabla 7.5.12.3.6. ANOVA Rendimiento por Edad Universidad

Variable	N	Perdidos	Edad	Media	Des. Tip.	F	P
Media Rendimiento	148	6	18-21	7.0509	1.32514	1.684	.171
	56	5	22-26	7.5528	1.19555		
	11	0	27-33	7.3621	1.36369		
	6	5	más de 33	7.9306	1.03577		
Materia 1	148	6	18-21	7.893	1.6134	1.585	.194
	56	5	22-26	8.311	1.3249		
	11	0	27-33	8.082	1.3956		
	6	5	más de 33	8.667	1.9408		
Materia 2	148	6	18-21	7.474	1.5122	2.396	.069
	56	5	22-26	7.865	1.2100		
	11	0	27-33	7.587	1.9145		
	6	5	más de 33	7.371	1.3225		
Materia 3	148	6	18-21	7.161	1.6289	1.812	.146
	56	5	22-26	7.643	1.9960		
	11	0	27-33	7.386	1.8698		
	6	5	más de 33	8.313	1.4237		
Materia 4	148	6	18-21	7.121	1.7077	1.079	.359
	56	5	22-26	7.455	1.4857		
	11	0	27-33	7.555	1.7518		
	6	5	más de 33	8.067	.7891		
Materia 5	148	6	18-21	6.584	1.8721	1.590	.193
	56	5	22-26	7.184	1.6888		
	11	0	27-33	7.008	1.1464		
	6	5	más de 33	7.417	1.7475		
Materia 6	148	6	18-21	6.074	2.0799	3.525	.016
	56	5	22-26	6.923	1.9024		
	11	0	27-33	6.555	2.0849		
	6	5	más de 33	7.917	1.9600		

- **Discusión**

A continuación se prosigue con la discusión de las diferentes variables en función de la edad. La primera variable es, de nuevo, la Ansiedad. Así, en función de la edad, entre el alumnado universitario, no se registran diferencias significativas, por lo que no

es un factor determinante en los niveles de este estado emocional negativo. Esto no sólo ocurre en las puntuaciones totales, sino en todos y cada uno de los factores que integran esta variable (en todos los casos las diferencias no fueron estadísticamente significativas). Una realidad similar aparece en el caso de las categorías que integran la variable, dado que tampoco se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, tanto en la AE como en la AR. Por otra parte, la edad es un factor determinante en la incidencia de la ansiedad (factores) que se registran, dado que, en general, se puede decir que existen ciertas diferencias en cuanto a la distribución por factores, quedando repartida entre la mayoría de ellos. A pesar de que su peso es diferente, en todos los grupos aparecen varios de los factores, quedando distribuido entre los mismos. Esta realidad no entra dentro de lo esperado, si se relaciona con la edad cronológica del sujeto, considerando la incidencia de los trastornos de ansiedad y su diagnóstico (Ingles et al., 2010 y Cazalla-Luna y Molero, 2014), donde a más edad menos ansiedad. Esta realidad no es la que se encontró en este caso. Sin embargo, sí es la misma que se encontró en Pulido (2015), donde, en una muestra similar, la edad no fue un factor a considerar en el miedo. Por tanto, se puede afirmar que, llegando a la etapa adulta, la edad no resulta un factor determinante en los niveles de Ansiedad ni en sus factores.

Se prosigue con la discusión para la variable Felicidad. De la misma manera que ocurre en la ansiedad, no se registran diferencias significativas para la edad. De nuevo, no es un factor determinante en los niveles de este estado emocional positivo. Esta realidad se repite no sólo para las puntuaciones totales, sino para cada una de las categorías que integran esta variable. El curso no es un factor determinante en los factores que se registran entre los universitarios, a pesar de que aparecen más diferencias que en otras muestras. A pesar de esto, el factor más importante es el mismo en todas las edades: Condiciones de vida negativas. Del mismo modo, la edad tampoco actuó como predictor de los niveles de felicidad.

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función del curso. En esta ocasión, la edad vuelve a no ser un factor determinante, dado que no se pudieron recoger diferencias estadísticamente significativas. Esta situación se repite tanto en el nivel general de IE mostrado (puntuaciones generales) como en los factores que la conforman (tipos), incluidas las HHSS. La única excepción es el subfactor de las HHSS, manifestación de Disconformidad, que sigue una dirección ascendente desde el grupo de menor edad (18-21) hasta los mayores (+ de 33). Esto indica que la edad no es una variable a tener en cuenta en este sentido. En este sentido, se encontraron trabajos en los

que sí aparecen diferencias significativas a medida que lo hace la edad (Billings et al., 2014; Brouzos et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Gomes y Pereira, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a), sin embargo se trata de trabajos que consideraron muestras infantiles y adolescentes. Si se considera una muestra adulta, se ha de hacer referencia al trabajo de Pulido (2015), donde se describe una realidad semejante a la comentada para una muestra adulta (como ocurre en este caso).

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia del curso en las variables estudiadas en el alumnado de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. En esta ocasión, tal como se pensaba (no habría diferencia en el Rendimiento Académico en función de la edad), no aparecieron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento (sólo se encontraron en una de las materias específicas -Materia 6-). En la única materia en la que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, los resultados muestran una distribución desorganizada (no tiene una lógica concreta). En este sentido, sólo el trabajo de Pulido (2015), para una muestra de alumnos universitarios, se reflejan diferencias en este sentido, coincidiendo con los resultados encontrados en este caso (no existencia de diferencias estadísticamente significativas).

7.5.12.4. Género

➤ 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 género del sujeto y el resto de las variables, se puede inferir (considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson) que influye en Ansiedad Total ($p=.021$), en los Estados emocionales positivos ($p=.011$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.007$) y Tranquilidad ($p=.000$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en HHSS ($p=.014$) y el subfactor Peticiones ($p=.000$), así como en el Rendimiento Académico en la Materia 1 ($p=.025$), la Materia 4 ($p=.010$) y la Materia 6 ($p=.045$). No fueron significativas en los factores de la Ansiedad, Rasgos emocionales positivos ($p=.345$), Preocupaciones y dificultades ($p=.204$), Estados emocionales negativos ($p=.337$), tampoco en la Felicidad Total ($p=.963$), ni en ninguno de sus factores (Satisfacción con la vida - $p=.357$ -, Cambios en la vida - $p=.832$ -, Personalidad positiva - $p=.483$ -, Condiciones de vida negativas - $p=.563$ - y Futuro vida - $p=.141$ -), ni en IE Total ($p=.869$), Motivación ($p=.487$), Conocimiento de sí mismos ($p=.559$), Autocontrol ($p=.087$), Autoconcepto ($p=.733$),

Empatía ($p=.337$), Opiniones ($p=.516$), Asertividad ($p=.083$), Disconformidad ($p=.566$), Restaurante ($p=.683$), así como en la Media del Rendimiento ($p=.094$), la Materia 2 ($p=.254$), la Materia 3 ($p=.093$) y la Materia 5 ($p=.396$).

➤ Prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes.

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. En este caso, se empleó la prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes, dado que esta se trata de una variable dicotómica. Considerando el análisis de esta prueba, con la variable Género como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes, las diferencias vuelven a ser estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.047$), en los Estados emocionales positivos ($p=.037$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.020$) y Tranquilidad ($p=.000$). En este caso, el sentido de estas diferencias es claro, siendo imposible la realización de pruebas "post hoc": el género femenino alcanza puntuaciones más altas en todos los casos. Lo mismo ocurre en el caso de HHSS ($p=.019$) y el subfactor Peticiones ($p=.000$), siendo los niveles superiores entre los varones, así como en el Rendimiento Académico en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.010$) y la Materia 6 ($p=.003$), donde vuelven a ser las mujeres las que alcanzan puntuaciones más elevadas. Lo mismo ocurrió en la Media de Rendimiento ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.037$) y la Materia 3 ($p=.018$), que había sido rechazada a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Para completar las variables que se consideraron, se volvió a repetir la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en los Rasgos emocionales positivos ($p=.963$), Preocupaciones y dificultades ($p=.062$), Estados emocionales negativos ($p=.131$), Felicidad Total ($p=.787$) y sus factores, Satisfacción con la vida ($p=.767$), Cambios en la vida ($p=.651$), Personalidad positiva ($p=.130$), Condiciones de vida negativas ($p=.561$) y Futuro vida ($p=.100$), IE Total ($p=.926$), Motivación ($p=.356$), Conocimiento de sí mismos ($p=.697$), Autocontrol ($p=.073$), Autoconcepto ($p=.613$), Empatía ($p=.100$), Opiniones ($p=.267$), Asertividad ($p=.429$), Disconformidad ($p=.388$), Restaurante ($p=.310$), así como en la Materia 5 ($p=.068$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso de este factor (Género) 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. En los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas (Ansiedad Total $-p=.047-$, Estados emocionales positivos $-p=.037-$, Rasgos emocionales contrapuestos $-p=.020-$ y Tranquilidad $-p=.000-$) son las mujeres las que evidencian puntuaciones más altas en Ansiedad y en sus factores.

Tabla 7.5.12.4.1. Prueba t Ansiedad por Género Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Ansiedad Total	81	0	Varones	38.3210	19.48193	3.971	.047
	156	0	Mujeres	43.2885	17.50539		
Rasgos Emocionales Positivos	81	0	Varones	11.7778	7.18331	.002	.963
	156	0	Mujeres	11.7372	5.91457		
Preocupaciones y dificultades	81	0	Varones	8.8025	4.87704	3.520	.062
	156	0	Mujeres	10.0513	4.85107		
Estados Emocionales Negativos	81	0	Varones	6.0000	4.86826	2.301	.131
	156	0	Mujeres	7.0641	5.24826		
Estados Emocionales Positivos	81	0	Varones	4.6420	3.17139	4.405	.037
	156	0	Mujeres	5.6346	3.05242		
Rasgos Emocionales Contrapuestos	81	0	Varones	3.3827	1.92073	5.490	.020
	156	0	Mujeres	3.8974	1.71964		
Tranquilidad	81	0	Varones	3.7160	2.09305	19.214	.000
	156	0	Mujeres	4.9038	1.91692		

Para las categorías que configuran la Ansiedad, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la AE ($p=.091$). Las diferencias vuelven a no ser estadísticamente significativas en AR ($p=.054$), a pesar de que son los varones los que presentan puntuaciones más bajas.

Tabla 7.5.12.4.2. Prueba t AE y AR por Género Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Ansiedad Estado	81	0	Varones	18.7778	10.18700	2.889	.091
	156	0	Mujeres	21.0385	9.45678		
Ansiedad Rasgo	81	0	Varones	21.1605	10.06163	3.739	.054
	156	0	Mujeres	23.7436	9.59225		

Para la Felicidad, en ninguno de los casos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por lo que no fue necesario realizar las pruebas post hoc.

Tabla 7.5.12.4.3. Prueba t Felicidad por Género Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							

Felicidad Total	81	0	Varones	80.7160	14.05279	.073	.787
	156	0	Mujeres	81.2179	13.31034		
Satisfacción con la vida	81	0	Varones	13.3086	3.84591	.088	.767
	156	0	Mujeres	13.4551	3.47589		
Cambios en la vida	81	0	Varones	18.1605	3.47296	.205	.651
	156	0	Mujeres	18.3718	3.37394		
Personalidad Positiva	81	0	Varones	20.1605	4.49015	2.313	.130
	156	0	Mujeres	19.1731	4.86484		
Condiciones de Vida Negativas	81	0	Varones	15.3951	4.08864	.339	.561
	156	0	Mujeres	15.7051	3.77977		
Futuro Vida	81	0	Varones	13.6914	3.45558	2.722	.100
	156	0	Mujeres	14.5128	3.72522		

Para la Inteligencia Emocional, ocurre lo mismo que lo que se ha comentado en casos anteriores, dado que no se consiguieron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 7.5.12.4.4. Prueba t IE por Género Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Inteligencia Emocional Total	81	0	Varones	116.39	19.134	.009	.926
	153	3	Mujeres	116.17	16.306		
Motivación	81	0	Varones	31.7136	8.58093	.856	.356
	153	3	Mujeres	32.7405	7.80102		
Conocimiento de sí mismo	81	0	Varones	23.1272	4.86626	.152	.697
	153	3	Mujeres	22.8765	4.58188		
Autocontrol	81	0	Varones	27.1815	5.96331	3.244	.073
	153	3	Mujeres	28.6314	5.80282		
Autoconcepto	81	0	Varones	20.7321	5.48377	.256	.613
	153	3	Mujeres	20.3490	5.51789		
Empatía	81	0	Varones	11.2840	3.33753	2.728	.100
	153	3	Mujeres	10.5366	3.26895		

Para las HHSS sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas, tanto en los niveles totales (HHSS $-p=.019$ -), como en uno de de los subfactores (Peticiónes - $p=.000$ -). En ambos casos, son los varones los que obtienen puntuaciones superiores a las mujeres.

Tabla 7.5.12.4.5. Prueba t HHSS por Género Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Habilidades Sociales Total	81	0	Varones	59.8961	13.18351	5.600	.019
	143	13	Mujeres	55.4685	15.56938		
Opiniones	81	0	Varones	17.0909	5.28698		

	143	13	Mujeres	16.6224	5.56119	1.238	.267
Asertividad	81	0	Varones	17.6234	5.28413	.629	.429
	143	13	Mujeres	16.6993	6.65978		
Peticiones	81	0	Varones	8.7792	3.01148	25.509	.000
	143	13	Mujeres	6.3636	3.45300		
Disconformidad	81	0	Varones	13.2857	3.35942	.748	.388
	143	13	Mujeres	12.8601	3.74279		
Restaurante	81	0	Varones	3.1111	1.68819	1.033	.310
	143	13	Mujeres	2.9231	1.55227		

En el caso del Rendimiento Académico y del resto de materias se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Dichas diferencias se encontraron tanto en la Media de Rendimiento ($p=.000$), como en el Rendimiento Académico en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.037$), la Materia 3 ($p=.018$), la Materia 4 ($p=.010$) y la Materia 6 ($p=.003$). En todos los casos, fueron las mujeres las que alcanzaron puntuaciones más elevadas.

Tabla 7.5.12.4.6. Prueba t Rendimiento por Género Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Media Rendimiento	79	2	Varones	6.7864	1.38517	14.236	.000
	146	10	Mujeres	7.4573	1.19657		
Materia 1	79	2	Varones	7.484	1.6310	16.313	.000
	146	10	Mujeres	8.332	1.4171		
Materia 2	79	2	Varones	7.299	1.4838	4.420	.037
	146	10	Mujeres	7.724	1.4275		
Materia 3	79	2	Varones	6.965	1.9900	5.636	.018
	146	10	Mujeres	7.538	1.5682		
Materia 4	79	2	Varones	6.670	1.7124	16.602	.000
	146	10	Mujeres	7.577	1.5139		
Materia 5	79	2	Varones	6.482	1.8007	3.375	.068
	146	10	Mujeres	6.946	1.7952		
Materia 6	79	2	Varones	5.818	2.1666	8.884	.003
	146	10	Mujeres	6.668	1.9564		

- **Discusión**

Se inicia este apartado con la Ansiedad en función del género. En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los totales, así como la mitad de los factores (Estados emocionales positivos, Rasgos emocionales contrapuestos y Tranquilidad). De esta manera, las diferencias fueron significativas para factores pertenecientes tanto a la AR como a la AE. Como ya se ha comentado, las

personas pertenecientes al género femenino reflejan puntuaciones más elevadas en todos los casos en los que hay diferencias significativas. Esto demuestra que el género es una variable sociodemográfica que se debe tener en cuenta en cualquier investigación que pretenda informar sobre los estados de ansiedad (salvo si se quieren considerar las diferencias en cuanto a los tipos de Ansiedad, quedando en ambos géneros, repartidos entre dos factores, a saber Rasgos emocionales positivos y Preocupaciones y dificultades). Considerando las categorías que configuran el instrumento, no se describen diferencias significativas ni en AE, ni tampoco en la consideración más sostenida de la variable (AR). El sentido de estas diferencias es idéntico a los encontrados en la mayoría de trabajos consultados, dado que en ellos (Spielberger et al., 1982; Vélez et al., 2009; Burnham et al., 2011; Bernaldo de Quirós et al., 2012; Franco et al., 2014; Gómez-Garibello y Chaux, 2014; Quiceno y Vinaccia, 2015; Moreno-Rosset et al., 2016 y Pulido y Herrera, 2016a) son las mujeres (o niñas) las que evidencian niveles superiores en diferentes estados emocionales de carácter negativo. Ante estas diferencias encontradas, se podrían tomar concepciones basadas en criterios de tipo biológico. En ellas se remarca la existencia de diferencias hormonales (debidas al ciclo menstrual propio de las mujeres que produce disminución en los niveles de serotonina) indicadas en Pinto et al. (2013). Sin embargo, se pretende un alejamiento de este tipo de concepciones. Por todo lo que se ha comentado, estos resultados (diferencias en función del género) entraban dentro de lo esperado (hipótesis planteadas en apartados anteriores), siendo el sentido de las diferencias igual al indicado en la mayoría de los trabajos consultados.

Continuando este apartado, en el que se considera la variable sociodemográfica género, la siguiente variable de estudio es la Felicidad. En esta ocasión, tanto en Felicidad Total, como en las categorías que la conforman (todas), se vuelven a encontrar diferencias que no fueron estadísticamente significativas, algo con lo que no se contaba (hipótesis inicial). En esta ocasión y, de nuevo de forma contraria a lo esperado, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la satisfacción personal (felicidad). Son varios los autores (Gómez et al., 2007 y Seligman, 2011) que evidencian que las mujeres son más proclives a manifestar niveles superiores de felicidad. Son también numerosos los trabajos que indican una relación contraria a la descrita, en función de la variable sociodemográfica que se está considerando en este momento (Hernangómez et al., 2009; Vélez et al., 2009; González-Quiñones y Restrepo, 2010; Bouchard, 2014 y Quiceno y Vinaccia, 2015). Ambos casos son diferentes a la realidad encontrada en esta

muestra. Sin embargo, para ambos géneros, las categorías entre las que se reparten las puntuaciones más altas son las prácticamente las mismas (Satisfacción en la vida, Condiciones de vida negativas y Cambios en la vida).

Se prosigue con la Inteligencia Emocional en función del género, donde se volvió a no encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ambos. En IE Total, así como en todos los factores, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. A pesar de que las capacidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino (Pulido, 2015), lo que hace que sean las mujeres las que presentan niveles superiores en este tipo de habilidades (Fernández-Berrocal et al., 2012; Downey et al., 2013; Katyal, 2013; Billings et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014; Azpiazu et al., 2015; Cabello y Fernandez-Berrocal, 2015; Pulido y Herrera, 2015a y Cejudo, 2016), en esta ocasión, no se encontraron diferencias por género. Todo lo comentado cambia si se consideran las HHSS, donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas, tanto en las puntuaciones totales, como en el subfactor realización de Peticiones. En ambos casos, los varones reflejan niveles más altos que las mujeres.

Se finaliza con el Rendimiento en función del género. En este sentido, se encontraron diferencias significativas entre ambos géneros, tanto desde el punto de vista de la Media, como en función de cada una de las materias (con la única excepción de la Materia 5, en la que no aparecieron diferencias estadísticamente significativas). En todos los casos, las mujeres evidencian un rendimiento superior a los varones. La asignatura en la que se registran resultados mejores es en la Materia 6, en ambos grupos por igual. En este sentido, las diferencias entre géneros en cuanto al Rendimiento se pueden observar en Pulido y Herrera (2015b), donde el género actúa como predictor del rendimiento, aunque sólo en los totales y algunas materias. Como en el trabajo que se describe, fueron las mujeres las que presentan mejores resultados que los varones. Sin embargo, no fueron suficientes como para que se decidiera optar por esta concepción a la hora de realizar las suposiciones (hipótesis) iniciales.

7.5.12.5. Cultura/Religión

➤ Tablas de contingencia

A través de los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, en la Ansiedad Total ($p=.014$) y los Estados emocionales positivos ($p=.016$). También fueron estadísticamente significativas en Conocimiento de sí mismos ($p=.015$), Autoconcepto

($p=.001$), HHSS ($p=.022$) y el subfactor Peticiones ($p=.002$) aparecen diferencias estadísticamente significativas. Por contra, las diferencias no fueron estadísticamente significativas en los casos de los Rasgos emocionales positivos ($p=.186$), las Preocupaciones y dificultades ($p=.238$), los Estados emocionales negativos ($p=.417$), los Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.342$) y la Tranquilidad ($p=.707$), pertenecientes todos a la Ansiedad. Tampoco fueron significativas en Felicidad Total ($p=.222$), ni en ninguno de sus factores (Satisfacción con la vida $-p=.490-$, Cambios en la vida $-p=.828-$, Personalidad positiva $p=.274-$, Condiciones de vida negativas $-p=.580-$ y Futuro vida $-p=.651-$), ni en IE Total ($p=.089$), Motivación ($p=.901$), Autocontrol ($p=.230$), Empatía ($p=.252$), Opiniones ($p=.093$), Disconformidad ($p=.533$) ni Restaurante ($p=.184$). En el caso de la Media del Rendimiento ($p=.315$) y de cada una de las materias (Materia 1 $-p=.581-$, Materia 2 $-p=.222-$, Materia 3 $-p=.090-$, Materia 4 $-p=.340-$, Materia 5 $-p=.198-$ y Materia 6 $-p=.328-$) las diferencias encontradas, tampoco fueron estadísticamente significativas.

➤ Prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes.

Considerando la prueba *t* de Student, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.020$), Estados emocionales positivos ($p=.021$), Conocimiento de sí mismos ($p=.028$), Autoconcepto ($p=.001$), HHSS ($p=.016$) y Peticiones ($p=.000$), confirmándose los resultados arrojados por la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables que habían sido rechazadas a través de esta prueba. Es lo que ocurre con los factores de la Ansiedad Preocupaciones y dificultades ($p=.048$) y Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.016$). Tanto en la variable (Ansiedad) como en el caso de los factores pertenecientes a ella, son los pertenecientes a la cultura cristiana los que evidencian niveles superiores. Lo mismo ocurre con la IE Total ($p=.017$) y la Asertividad ($p=.005$), así como en las categorías, ya mencionadas, dependientes de esta variable, con una dirección idéntica en estas diferencias: en todos los casos, los cristianos evidencian niveles más elevados en este conjunto de habilidades emocionales. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso de los factores Rasgos emocionales positivos ($p=.082$), Estados emocionales negativos ($p=.766$) y Tranquilidad ($p=.127$), pertenecientes a la Ansiedad, la Felicidad Total ($p=.523$), Satisfacción con la vida ($p=.390$), Cambios en la vida ($p=.760$), Personalidad positiva

($p=.198$), Condiciones de vida negativas ($p=.364$) y Futuro vida ($p=.681$). Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Motivación ($p=.968$), Autocontrol ($p=.255$), Empatía ($p=.655$), Opiniones ($p=.112$), Disconformidad ($p=.472$), Restaurante ($p=.127$), ni en la Media del Rendimiento ($p=.694$), el Rendimiento Académico en la Materia 1 ($p=.538$), la Materia 2 ($p=.400$), la Materia 3 ($p=.417$), la Materia 4 ($p=.371$), la Materia 5 ($p=.799$) y la Materia 6 ($p=.859$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Para la Ansiedad ($p=.020$), así como los Estados emocionales positivos ($p=.021$), las Preocupaciones y dificultades ($p=.048$) y los Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.016$), son los cristianos los que evidencian puntuaciones más altas.

Tabla 7.5.12.5.1. Prueba t Ansiedad por Cultura Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Ansiedad Total	158	0	Cristiana	43.1962	18.31308	5.489	.020
	79	0	Musulmana	38.3797	18.01090		
Rasgos Emocionales Positivos	158	0	Cristiana	12.2089	6.43740	3.045	.082
	79	0	Musulmana	10.8354	6.14448		
Preocupaciones y dificultades	158	0	Cristiana	10.1519	4.92514	3.960	.048
	79	0	Musulmana	8.5696	4.65938		
Estados Emocionales Negativos	158	0	Cristiana	6.9051	5.30807	.089	.766
	79	0	Musulmana	6.2911	4.78017		
Estados Emocionales Positivos	158	0	Cristiana	5.6392	2.96738	5.431	.021
	79	0	Musulmana	4.6076	3.32596		
Rasgos Emocionales Contrapuestos	158	0	Cristiana	3.6835	1.88216	5.867	.016
	79	0	Musulmana	3.7975	1.64379		
Tranquilidad	158	0	Cristiana	4.6076	2.12308	2.340	.127
	79	0	Musulmana	4.2785	1.90099		

Las diferencias volvieron a no ser estadísticamente significativas en la categoría AE ($p=.225$). Sin embargo, para la categoría que se relaciona con una visión más constante de la ansiedad (AR), las diferencias sí fueron estadísticamente significativas ($p=.018$), siendo los cristianos los que evidencian puntuaciones superiores. Esto queda patente en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 7.5.12.5.2. Prueba t AE y AR por Cultura Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Ansiedad	158	0	Cristiana	20.8101	9.80910	1.480	.225

Estado	79	0	Musulmana	19.1772	9.60069		
Ansiedad	158	0	Cristiana	23.9241	9.69637	5.678	.018
Rasgo	79	0	Musulmana	20.7342	9.75299		

Para la Felicidad, no se encontraron diferencias significativas, ni para los totales, ni para ninguna de las categorías que la integran, por lo que no se hicieron pruebas post hoc.

Tabla 7.5.12.5.3. Prueba t Felicidad por Cultura Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Felicidad Total	158	0	Cristiana	80.7089	12.92866	.409	.523
	79	0	Musulmana	81.7215	14.75261		
Satisfacción con la vida	158	0	Cristiana	13.1899	3.37875	.741	.390
	79	0	Musulmana	13.8354	3.99176		
Cambios en la vida	158	0	Cristiana	18.2468	3.43768	.093	.760
	79	0	Musulmana	18.4051	3.34939		
Personalidad Positiva	158	0	Cristiana	19.2595	4.59878	1.669	.198
	79	0	Musulmana	20.0127	5.04211		
Condiciones de Vida Negativas	158	0	Cristiana	15.7785	3.86496	.828	.364
	79	0	Musulmana	15.2405	3.91648		
Futuro Vida	158	0	Cristiana	14.2342	3.50099	.170	.681
	79	0	Musulmana	14.2278	3.95147		

Para la Inteligencia Emocional, en los casos en los que las diferencias fueron estadísticamente significativas (IE Total $-p=.017-$, Conocimiento de sí mismos $-p=.028-$ y Autoconcepto $-p=.001-$), fueron son los cristianos los que evidenciaron puntuaciones más altas.

Tabla 7.5.12.5.4. Prueba t IE por Cultura Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Inteligencia Emocional Total	155	3	Cristiana	118.16	17.129	5.747	.017
	79	0	Musulmana	112.49	17.112		
Motivación	155	3	Cristiana	32.3697	8.06018	.002	.968
	79	0	Musulmana	32.4152	8.15835		
Conocimiento de sí mismo	155	3	Cristiana	23.4413	4.29596	4.884	.028
	79	0	Musulmana	22.0253	5.24009		
Autocontrol	155	3	Cristiana	27.8161	5.96312	1.303	.255
	79	0	Musulmana	28.7443	5.72146		
Autoconcepto	155	3	Cristiana	21.3574	5.36360	12.213	.001
	79	0	Musulmana	18.7633	5.38162		
Empatía	155	3	Cristiana	10.8645	3.40490	.201	.655
	79	0	Musulmana	10.6595	3.11615		

Para las HHSS, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones totales y en los factores Peticiones y Asertividad. En los tres casos, fueron los musulmanes los que reflejaron puntuaciones menores.

Tabla 7.5.12.5.5. Prueba t HHSS por Cultura Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Habilidades Sociales Total	148	10	Cristiana	58.7448	13.87132	5.839	.016
	76	3	Musulmana	53.6800	16.28974		
Opiniones	148	10	Cristiana	17.2069	5.07020	2.542	.112
	76	3	Musulmana	15.9733	6.09602		
Asertividad	148	10	Cristiana	17.8552	5.85588	7.866	.005
	76	3	Musulmana	15.4133	6.60690		
Peticiones	148	10	Cristiana	7.6897	3.26921	8.312	.004
	76	3	Musulmana	6.2800	3.74368		
Disconformidad	148	10	Cristiana	12.8828	3.60459	.519	.472
	76	3	Musulmana	13.2533	3.63576		
Restaurante	148	10	Cristiana	3.1081	1.63356	2.344	.127
	76	3	Musulmana	2.7632	1.52200		

Para finalizar esta variable (Cultura/Religión) se vuelve a destacar la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las materias y tampoco en la Media del Rendimiento.

Tabla 7.5.12.5.6. Prueba t Rendimiento por Cultura Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Media Rendimiento	151	7	Cristiana	7.1939	1.26480	.155	.694
	70	9	Musulmana	7.2683	1.39444		
Materia 1	151	7	Cristiana	8.073	1.5411	.381	.538
	70	9	Musulmana	7.935	1.5697		
Materia 2	151	7	Cristiana	7.518	1.4131	.711	.400
	70	9	Musulmana	7.694	1.5520		
Materia 3	151	7	Cristiana	7.271	1.8330	.662	.417
	70	9	Musulmana	7.475	1.5452		
Materia 4	151	7	Cristiana	7.185	1.6723	.804	.371
	70	9	Musulmana	7.399	1.5792		
Materia 5	151	7	Cristiana	6.759	1.7470	.065	.799
	70	9	Musulmana	6.826	1.9421		
Materia 6	151	7	Cristiana	6.383	2.0982	.032	.859
	70	9	Musulmana	6.330	2.0209		

- **Discusión**

Para comenzar este apartado, se comentan las diferencias en ansiedad, en función de la cultura/religión del sujeto. En este sentido, aparecieron diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales positivos, y Rasgos emocionales contrapuestos. Se pueden, por tanto, contemplar diferencias significativas tanto para los factores pertenecientes a la AE, como a la AR. En esta ocasión, los pertenecientes a la cultura cristiana reflejan niveles superiores que los pertenecientes a la cristiana-occidental. Si se consideran las categorías, las diferencias vuelven a ser estadísticamente significativas, en función de la Cultura/Religión, sólo para la AR, siendo los cristianos los que reflejan puntuaciones superiores. No ocurrió lo mismo en cuanto a los tipos de ansiedad, dado que los niveles más elevados, se reparten en ambos grupos culturales, entre las categorías Rasgos emocionales positivos, Preocupaciones y dificultades y Tranquilidad. Esta realidad, también apareció en otros trabajos en los que se destaca este contexto cultural como elemento clave para el desarrollo emocional, donde la cultura de origen tiene una gran influencia en las relaciones afectivas y en la constitución de diferentes manifestaciones emocionales. Esto cobra mucho más sentido si se tienen en cuenta las diferencias en los patrones entre sujetos de cultura musulmana y cristiana, especialmente evidente en nuestro contexto (Herrera, 2000). La religión y las normas aprendidas en el seno familiar, hacen que se asuman sin cuestionarse otro punto de vista diferente, los patrones ofrecidos dentro del seno familiar (Soriano y González, 2013), lo que puede llegar a justificar estas diferencias entre ambos contextos, tal como se vio en múltiples estudios (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Franco et al., 2014; Cruz, 2014; Caballero-Dominguez et al., 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016). En los trabajos de Pulido (2015) y Pulido y Herrera (2015a) y (2016b), en los que se explora la incidencia de la cultura sobre emociones básicas de carácter negativo (miedo), el sentido de las diferencias fue contrario al señalado en este trabajo.

Para la variable Felicidad, en función de la cultura de procedencia del sujeto, se pueden describir diferencias que volvieron a no ser estadísticamente significativas tanto en los niveles totales, como en los factores. Una vez más, no hay diversidad en esta variable, considerando este factor sociodemográfico. De aquí se entiende que la satisfacción de este alumnado, en general, no varía en función de su grupo cultural de referencia. Esta realidad era algo con lo que no se contaba (tal y como se planteó en la hipótesis), cosa que no se halló en el caso de los tipos, dándose los niveles superiores en

los mismos factores (se reparten entre Condiciones de vida negativas, Cambios en la vida y Satisfacción con la vida). Las diferencias sí se encontraron en muchos de los trabajos consultados en los que se refuerza la importancia concedida al contexto cultural y sus diferencias sobre el bienestar psicológico (Rodríguez, 2010), destacándose elementos relacionados con la cultura como condicionantes de las respuestas emocionales positivas, cosa que no se cumple en la muestra analizada en este apartado.

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, tal y como se pensó en un principio (se encontrarían diferencias en la IE y 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 sus factores. De manera específica, las diferencias se encontraron en las puntuaciones totales así como en los factores Conocimiento de sí mismos y Autoconcepto. También se encontraron diferencias significativas en el caso de las Habilidades Sociales, así como en las subcategorías Asertividad y realización de Peticiones. En cada uno de los casos en los que se recogieron diferencias significativas fueron los cristianos los que obtuvieron resultados superiores. En otras experiencias, la cultura también fue un elemento a considerar, dado que en el mismo contexto, los participantes pertenecientes al grupo de cultura/religión musulmana mostraron peores resultados en las puntuaciones de inteligencia emocional (Pulido y Herrera, 2014 y 2015a), dado que la cultura trae consigo numerosas diferencias en los patrones educativos y los valores transmitidos, elementos que se relacionan con el desempeño personal, social, académico y emocional. De esta manera, la cultura de origen influiría en las relaciones afectivas y en la constitución de competencias emocionales (Braz et al., 2013; Soriano y González, 2013 y Gutiérrez y Expósito, 2015). Al mismo tiempo, el desarrollo de estas competencias tiene una importante relación con la integración efectiva de sujetos pertenecientes a alguna minoría social, étnica o cultural, existiendo una relación directa entre la inteligencia emocional y la cultura (Merchán et al., 2014). Esto demuestra que la cultura de origen influiría en las relaciones socioafectivas y en la constitución de competencias socioemocionales. Estos comentarios se pueden extender, además a las HHSS y sus subcategorías.

Con respecto al Rendimiento en función de la cultura/religión del individuo, de forma contraria a lo que se pensaba, (se encontrarían diferencias en el Rendimiento), no se comprueban diferencias estadísticamente significativas en cuanto al Rendimiento

(Media), así como en ninguna de las materias, por lo que se podría decir que no es un factor influyente en esta variable. Así pues, en esta muestra, la cultura no es un factor a tener en cuenta en el rendimiento en estas asignaturas. Una realidad contraria fue descrita en trabajos anteriores, donde la cultura fue un factor determinante en las calificaciones académicas (Pulido y Herrera, 2015b), demostrándose que los sujetos musulmanes (en el contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación) presentan niveles más bajos no sólo en el rendimiento académico general, sino también en cada una de las materias.

7.5.12.6. Estatus

➤ Tablas de contingencia

La prueba Chi-cuadrado de Pearson establece diferencias estadísticamente significativas en Rasgos emocionales positivos ($p=.039$), Felicidad Total ($p=.001$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Futuro vida ($p=.001$), HHSS ($p=.000$), Disconformidad ($p=.001$), así como en la Media del Rendimiento ($p=.049$), la Materia 2 ($p=.002$), la Materia 4 ($p=.009$) y la Materia 5 ($p=.004$). No fueron estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.892$), Preocupaciones y dificultades ($p=.340$), Estados emocionales negativos ($p=.774$), Estados emocionales positivos ($p=.515$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.698$) y Tranquilidad ($p=.648$). Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Cambios en la vida ($p=.396$), Personalidad positiva ($p=.052$) y Condiciones de vida negativas ($p=.337$). En IE Total ($p=.477$), Motivación ($p=.673$), Conocimiento de sí mismos ($p=.412$), Autocontrol ($p=.702$), Empatía ($p=.672$), Opiniones ($p=.286$), Asertividad ($p=.525$), Restaurante ($p=.075$) y en el Rendimiento Académico en la Materia 1 ($p=.274$), la Materia 3 ($p=.334$) y la Materia 6 ($p=.768$), las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

El Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), confirma las diferencias, que vuelven a ser estadísticamente significativas en Rasgos emocionales positivos ($p=.006$), factor perteneciente a la Ansiedad, en la Felicidad Total ($p=.020$) y sus factores Satisfacción con la vida ($p=.000$) y Futuro vida ($p=.000$), así como en el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.005$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación estadística en las HHSS ($p=.125$), Disconformidad ($p=.654$), sí como en la Media de Rendimiento Académico ($p=.819$), la

Materia 2 ($p=.613$) y la Materia 5 ($p=.787$), que habían sido aceptadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Exactamente lo contrario ocurrió con la realización de Peticiones ($p=.042$) y el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$). No fueron estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.231$), Preocupaciones y dificultades ($p=.863$), Estados emocionales negativos ($p=.424$), Estados emocionales positivos ($p=.449$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.277$) y Tranquilidad ($p=.504$). Lo mismo ocurre con los Cambios en la vida ($p=.698$), Personalidad positiva ($p=.809$) y Condiciones de vida negativas ($p=.792$), IE Total ($p=.584$), Motivación ($p=.949$), Conocimiento de sí mismos ($p=.323$), Autocontrol ($p=.110$), Autoconcepto ($p=.106$), Empatía ($p=.259$), Opiniones ($p=.226$), Asertividad ($p=.548$), Restaurante ($p=.065$), así como en el Rendimiento en las Materias 1 ($p=.835$), y 6 ($p=.579$).

➤ 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 Ansiedad, las diferencias se dan en el factor Rasgos emocionales positivos ($p=.006$) y aparecen entre el estatus medio (puntuaciones más bajas) y el Bajo (puntuaciones más altas) y el medio-bajo. Como se puede ver, la distribución es desorganizada.

Tabla 7.5.12.6.1. ANOVA Ansiedad por Estatus Universidad

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Estatus						
Ansiedad Total	8	0	Bajo	48.1250	20.19503	1.442 .231
	61	0	Medio-bajo	44.9180	18.99500	
	164	0	Medio	40.1463	17.82610	
	4	0	Alto	37.0000	21.86321	
Rasgos Emocionales Positivos	8	0	Bajo	16.5000	8.36660	4.261 .006
	61	0	Medio-bajo	13.4590	6.15514	
	164	0	Medio	10.8537	6.15171	
	4	0	Alto	13.0000	6.37704	
Preocupaciones y dificultades	8	0	Bajo	9.6250	4.47014	
	61	0	Medio-bajo	9.3607	4.84091	

	164	0	Medio	9.7622	4.89380	.248	.863
	4	0	Alto	8.0000	7.43864		
Estados Emocionales Negativos	8	0	Bajo	7.3750	4.80885		
	61	0	Medio-bajo	7.4262	5.26770		
	164	0	Medio	6.4634	5.11750	.936	.424
	4	0	Alto	4.0000	4.32049		
Estados Emocionales Positivos	8	0	Bajo	4.5000	4.10575		
	61	0	Medio-bajo	3.9016	3.20868		
	164	0	Medio	3.6220	3.05283	.885	.449
	4	0	Alto	3.5000	1.70783		
Rasgos Emocionales Contrapuestos	8	0	Bajo	5.5000	1.85164		
	61	0	Medio-bajo	5.9344	1.84124		
	164	0	Medio	5.0732	1.79734	1.294	.277
	4	0	Alto	4.2500	1.29099		
Tranquilidad	8	0	Bajo	4.6250	2.13391		
	61	0	Medio-bajo	4.8361	2.00150		
	164	0	Medio	4.3720	2.07573	.784	.504
	4	0	Alto	4.2500	1.89297		

Considerando el Estatus socioeconómico y cultural, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ni la categoría AE ($p=.106$), ni tampoco en AR ($p=.425$).

Tabla 7.5.12.6.2. ANOVA AE y AR por Estatus Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Ansiedad Estado	8	0	Bajo	23.5000	10.67708		
	61	0	Medio-bajo	22.5246	10.01100		
	164	0	Medio	19.3537	9.52088	2.064	.106
	4	0	Alto	16.7500	9.46485		
Ansiedad Rasgo	8	0	Bajo	26.7500	9.91031		
	61	0	Medio-bajo	24.0000	10.09950		
	164	0	Medio	22.2988	9.62498	.934	.425
	4	0	Alto	20.7500	13.40087		

En el caso, de la variable Felicidad, se observa un descenso progresivo en sus puntuaciones a medida que se baja en el Estatus, desde el bajo hasta el medio. A esta conclusión se puede llegar gracias a las pruebas post hoc, dado que para la Felicidad Total, las diferencias se dan entre el bajo (niveles menores) y el resto, excepto el alto. Los niveles superiores se dan en el estatus medio. Esto no se cumple en el factor Satisfacción con la vida, dado que las diferencias estadísticamente significativas se dan entre bajo (niveles menores) y el resto. En el caso del Futuro vida, las diferencias se

dieron entre el bajo (niveles inferiores) y el resto, excepto el alto, así como entre el alto y el resto (excepto el bajo).

Tabla 7.5.12.6.3. ANOVA Felicidad por Estatus Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Felicidad Total	8	0	Bajo	67.8750	15.37565	3.325	.020
	61	0	Medio-bajo	79.9508	12.35506		
	164	0	Medio	82.2134	13.51108		
	4	0	Alto	76.2500	17.57603		
Satisfacción con la vida	8	0	Bajo	8.0000	3.92792	8.177	.000
	61	0	Medio-bajo	12.8361	3.47937		
	164	0	Medio	13.8841	3.38600		
	4	0	Alto	13.2500	4.57347		
Cambios en la vida	8	0	Bajo	17.1250	3.56320	.478	.698
	61	0	Medio-bajo	18.0984	3.77582		
	164	0	Medio	18.4207	3.28220		
	4	0	Alto	18.7500	2.21736		
Personalidad Positiva	8	0	Bajo	18.7500	5.25765	.323	.809
	61	0	Medio-bajo	19.1311	3.99781		
	164	0	Medio	19.7073	4.98707		
	4	0	Alto	18.7500	5.90903		
Condiciones de Vida Negativas	8	0	Bajo	14.2500	3.53553	.346	.792
	61	0	Medio-bajo	15.6230	3.36236		
	164	0	Medio	15.6646	4.07036		
	4	0	Alto	15.2500	4.99166		
Futuro Vida	8	0	Bajo	9.7500	2.18763	6.405	.000
	61	0	Medio-bajo	14.2623	3.51142		
	164	0	Medio	14.5366	3.58318		
	4	0	Alto	10.2500	3.50000		

En relación con la variable IE Total, la prueba post hoc no fue necesaria, dado que no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ni en las puntuaciones totales, ni en ninguna de sus categorías, tal como se puede observar en la tabla que se presenta a continuación, donde se pueden ver los resultados de los diferentes ANOVAs, junto con las medias y desviaciones típicas que indican la dirección de las mismas.

Tabla 7.5.12.6.4. ANOVA IE por Estatus Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Inteligencia Emocional Total	8	0	Bajo	120.16	18.814	.649	.584
	61	0	Medio-bajo	117.74	19.976		
	161	3	Medio	115.69	16.248		

	4	0	Alto	107.95	12.433		
Motivación	8	0	Bajo	33.4750	7.65166		
	61	0	Medio-bajo	32.7738	8.22751		
	161	3	Medio	32.1932	8.15090	.128	.944
	4	0	Alto	32.0000	4.83046		
Conocimiento de sí mismos	8	0	Bajo	25.3625	3.70981		
	61	0	Medio-bajo	23.2279	5.39030	1.168	.323
	161	3	Medio	22.8019	4.44344		
	4	0	Alto	20.6250	2.13600		
Autocontrol	8	0	Bajo	28.2375	4.21763		
	61	0	Medio-bajo	27.6344	6.25641	2.035	.110
	161	3	Medio	28.4758	5.74430		
	4	0	Alto	21.5250	6.13861		
Autoconcepto	8	0	Bajo	23.4875	9.17052		
	61	0	Medio-bajo	21.4639	6.17012	2.062	.106
	161	3	Medio	19.9329	4.93830		
	4	0	Alto	21.5750	5.23665		
Empatía	8	0	Bajo	9.6000	3.37723		
	61	0	Medio-bajo	11.0180	2.55392	1.365	.254
	161	3	Medio	10.7037	3.52532		
	4	0	Alto	13.4750	3.68816		

Sólo aparecen diferencias significativas en uno de los subfactores que constituyen las Habilidades Sociales: para la realización de Peticiones ($p=.042$), las diferencias aparecen entre el nivel alto (puntuaciones más elevadas) y el resto (nivel más bajo en el nivel bajo). De esta manera, se establece una relación directamente proporcional entre el estatus y las puntuaciones en este subfactor. Todo se puede observar en una tabla en la que aparecen recogidas las medias así como los resultados obtenidos en la prueba ANOVA.

Tabla 7.5.12.6.5. ANOVA HHSS por Estatus Universidad

Variable	N	Perdidos	Estatus	Media	Des. Tip.	F	P
Habilidades Sociales Total	6	2	Bajo	43.6667	17.67107		
	58	3	Medio-bajo	57.5690	14.60847		
	152	9	Medio	57.1579	14.73479	1.934	.125
	4	0	Alto	63.7500	16.64081		
Opiniones	6	2	Bajo	12.3333	4.80278		
	58	3	Medio-bajo	16.8276	5.29527		
	152	9	Medio	16.9079	5.53778	1.462	.226
	4	0	Alto	18.2500	4.19325		
Asertividad	6	2	Bajo	13.5000	7.03562		

	58	3	Medio-bajo	17.1897	5.98963	.708	.548
	152	9	Medio	17.0658	6.33676		
	4	0	Alto	18.2500	2.87228		
Peticiones	6	2	Bajo	4.8333	4.02078	2.775	.042
	58	3	Medio-bajo	7.1724	3.06158		
	152	9	Medio	7.2105	3.58553		
	4	0	Alto	11.2500	2.50000		
Disconformidad	6	2	Bajo	11.5000	1.87083	.543	.654
	58	3	Medio-bajo	13.2586	3.44664		
	152	9	Medio	13.0000	3.65571		
	4	0	Alto	12.0000	6.37704		
Restaurante	6	2	Bajo	1.5000	1.97484	2.438	.065
	58	3	Medio-bajo	3.1167	1.70832		
	152	9	Medio	2.9740	1.51657		
	4	0	Alto	4.0000	1.82574		

Se finaliza este apartado, en función del Estatus, con la variable Rendimiento Académico. En este sentido, se observan diferencias estadísticamente significativas en el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$) y Rendimiento en la Materia 4 ($p=.005$). En ambos casos, las diferencias se dan entre el alumnado de estatus alto (puntuaciones más bajas) y el resto. Esto indica un descenso en las calificaciones a medida que asciende el 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%.

Tabla 7.5.12.6.6. ANOVA Rendimiento por Estatus Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
			Estatus				
Media Rendimiento	7	1	Bajo	7.5748	1.92825	.309	.819
	58	3	Medio-bajo	7.2496	1.60636		
	152	9	Medio	7.2097	1.14476		
	4	0	Alto	6.4208	1.09782		
Materia 1	7	1	Bajo	7.886	1.6638	.286	.835
	58	3	Medio-bajo	8.163	1.7056		
	152	9	Medio	7.992	1.4802		
	4	0	Alto	7.750	2.0207		
Materia 2	7	1	Bajo	7.600	2.0091	.604	.613
	58	3	Medio-bajo	7.588	1.7699		
	152	9	Medio	7.594	1.3140		
	4	0	Alto	6.600	.8485		
Materia 3	7	1	Bajo	7.543	2.2375	6.164	.000
	58	3	Medio-bajo	7.376	1.7782		
	152	9	Medio	7.339	1.7286		

	4	0	Alto	6.275	1.2258		
Materia 4	7	1	Bajo	7.929	1.8857		
	58	3	Medio-bajo	7.359	1.9286		
	152	9	Medio	7.254	1.4310	4.416	.005
	4	0	Alto	4.500	2.3805		
Materia 5	7	1	Bajo	7.849	2.4505		
	58	3	Medio-bajo	6.662	2.1579		
	152	9	Medio	6.753	1.6130	.353	.787
	4	0	Alto	7.663	1.9931		
Materia 6	7	1	Bajo	6.643	2.2255		
	58	3	Medio-bajo	6.350	2.3026	.657	.579
	152	9	Medio	6.375	1.9645		
	4	0	Alto	5.738	2.9284		

- **Discusión**

Para comenzar este apartado, se comentan las diferencias en ansiedad, en función del estatus socio-económico y cultural. En este sentido, no aparecieron diferencias estadísticamente significativas, en Ansiedad, ni en ninguno de sus factores. La única excepción es la categoría Rasgos emocionales positivos, observándose una distribución desorganizada en sus puntuaciones, en función del Estatus. Las diferencias fueron significativas para un factor perteneciente a la AR. De la misma manera que en casos anteriores ya comentados, considerando las categorías, tampoco se obtienen diferencias estadísticamente significativas, en el caso de la categoría AE, ni en AR. De esta manera, son varios los estudios en los que se ha encontrado un nivel superior de ansiedad y otros estados emocionales de carácter negativo entre los sujetos pertenecientes a estratos socioeconómicos más bajos (Burnham et al., 2011; Kushnir et al., 2014; Roth et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014 y 2015a y Pulido, 2015), algo que no concuerda con los resultados obtenidos, dado que, en este caso, las diferencias encontradas no fueron estadísticamente significativas.

Para la variable Felicidad, en función del estatus, las diferencias estadísticamente significativas se dan en Felicidad, así como en los factores Satisfacción con la vida y Futuro vida. El sentido de las mismas indica que un descenso progresivo en sus puntuaciones a medida que se baja en el estatus, dándose los niveles superiores en el estatus medio. Al margen de esto, esta es otra variable que se considera relevante. En trabajos como el de Quiceno y Vinaccia (2015) se demuestra que alcanzan niveles superiores los sujetos pertenecientes al estrato socioeconómico alto (en este caso fueron

los de niveles medio y alto los que obtienen puntuaciones superiores), realidad similar a la descrita por otros autores (Veenhoven, 2007; Matijasevic et al., 2010; Laca et al., 201; Díaz y González, 2011 y Carballeira et al., 2015). En este sentido, existe una asociación positiva entre ingresos económicos y bienestar (Veenhoven, 2007). Si bien es cierto que una economía saneada no garantiza este estado (Carballeira et al., 2015), estos elementos son indicadores de un desarrollo más positivo.

Se prosigue esta discusión contemplando el comportamiento de la IE en función del estatus al que el sujeto pertenece. En este caso (de forma contraria a como se pensó en un principio) no se puede considerar que el estatus socio-económico y cultural sea una variable determinante en cuanto a las puntuaciones en los totales y tampoco en sus factores. Sin embargo, sí fueron estadísticamente significativas en el caso de las Habilidades Sociales y uno de sus factores (realización de Peticiones). De manera contraria a los resultados encontrados en este caso, en función del estatus aparecieron diferencias significativas en los trabajos de Alonso y Román (2014) y Pulido y Herrera (2014, 2015b y 2016a), en los que presentan mayores capacidades emocionales aquellas personas pertenecientes a estatus superiores. A pesar de ello, estas diferencias no se dieron en este trabajo.

Con respecto al Rendimiento en función del estatus, de forma contraria a como se pensaba, no se encontraron diferencias significativas. Esto se cumple para la Media de Rendimiento y para cada una de las materias (con la excepción de la Materia 4). En el único caso en el que se encontraron diferencias significativas, las calificaciones descienden en los estatus más elevados, realidad contraria a la encontrada en Pulido y Herrera (2015b).

7.5.12.7. Ansiedad

➤ Tablas de contingencia

Teniendo en cuenta los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, las diferencias son estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.000$), así como en los factores que la conforman: Satisfacción con la vida ($p=.000$), Personalidad positiva ($p=.000$), Condiciones de vida negativas ($p=.000$) y Futuro vida ($p=.000$). También fueron estadísticamente significativas para la IE Total ($p=.013$), Motivación ($p=.000$), Autocontrol ($p=.021$), Empatía ($p=.000$), Opiniones ($p=.516$), Asertividad ($p=.083$), Disconformidad ($p=.566$), Restaurante ($p=.683$), las HHSS ($p=.014$) y los subfactores Opiniones ($p=.000$), Peticiones ($p=.001$), Asertividad ($p=.022$), Disconformidad

($p=.003$), así como en el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.009$), en la Materia 3 ($p=.000$) y la Materia 4 ($p=.000$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los casos de los factores Cambios en la vida ($p=.434$), perteneciente a la Felicidad, Conocimiento de sí mismos ($p=.168$), Autoconcepto ($p=.517$) y Restaurante ($p=.298$), relacionados con la IE, así como en la Media de Rendimiento Académico ($p=.062$) y la Materia 1 ($p=.904$), la Materia 5 ($p=.901$) y la Materia 6 ($p=.514$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Vuelven a aparecer diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.000$) y en las categorías que pertenecen a esta variable, como es el caso de la Satisfacción con la vida ($p=.000$), Personalidad positiva ($p=.000$), Condiciones de vida negativas ($p=.000$) y Futuro vida ($p=.000$). En IE, las diferencias fueron estadísticamente significativas tanto para las puntuaciones Totales ($p=.028$), como en dos de sus factores (Motivación $-p=.000-$ y Autocontrol $-p=.012-$), lo mismo que ocurrió con las HHSS ($p=.000$) y los subfactores Opiniones ($p=.000$), Peticiones ($p=.000$), Asertividad ($p=.000$) y Disconformidad ($p=.000$). En el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.002$) y en la Materia 4 ($p=.009$), también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se confirmó la significación estadística en el factor Cambios en la vida ($p=.011$) y el subfactor Restaurante ($p=.000$). Exactamente lo contrario ocurrió con la Empatía ($p=.442$) y el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.132$), que habían sido rechazadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso del factor Conocimiento de sí mismos ($p=.218$), del Autoconcepto ($p=.143$), la Media del Rendimiento Académico ($p=.312$), la Materia 1 ($p=.904$), la Materia 5 ($p=.913$) y la Materia 6 ($p=.723$). Todo esto se complementa con las tablas que aparecen a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por la Ansiedad (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del estatus), se intentó 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, centrada en las variables en las que se obtuvieron diferencias significativas a través

del ANOVA, empleando los cálculos mencionados en el apartado metodológico. Con respecto a la variable Felicidad, se observa un descenso claro y progresivo en sus puntuaciones (y las de sus factores) a medida que se sube en las de Ansiedad. Las pruebas post hoc, permitieron contemplar diferencias estadísticamente significativas entre todas las categorías, en todos los casos: Así ocurrió con la Felicidad Total y sus categorías (Satisfacción con la vida, Personalidad positiva, Cambios en la vida, Condiciones de vida negativas y Futuro vida). De esta manera se puede afirmar que ambas variables son inversamente proporcionales.

Tabla 7.5.12.7.1. ANOVA Felicidad por Ansiedad Total Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Felicidad Total	75	0	Muy Poca Ansiedad	90.9200	9.11749	49.912	.000
	127	0	Poca Ansiedad	79.3543	11.23453		
	32	0	Bastante Ansiedad	67.9375	11.26782		
	3	0	Mucha Ansiedad	45.6667	13.27906		
Satisfacción con la vida	75	0	Muy Poca Ansiedad	15.5600	2.87223	22.217	.000
	127	0	Poca Ansiedad	12.7953	3.38610		
	32	0	Bastante Ansiedad	11.4688	3.19258		
	3	0	Mucha Ansiedad	6.0000	1.73205		
Cambios en la vida	75	0	Muy Poca Ansiedad	18.9200	3.01241	1.566	.011
	127	0	Poca Ansiedad	18.1496	3.68411		
	32	0	Bastante Ansiedad	17.6563	2.92497		
	3	0	Mucha Ansiedad	16.0000	3.46410		
Personalidad Positiva	75	0	Muy Poca Ansiedad	22.9600	2.88725	53.465	.000
	127	0	Poca Ansiedad	19.0000	3.89138		
	32	0	Bastante Ansiedad	14.6563	4.46209		
	3	0	Mucha Ansiedad	6.6667	2.88675		
Condiciones de Vida Negativas	75	0	Muy Poca Ansiedad	17.6133	2.47088	25.980	.000
	127	0	Poca Ansiedad	15.4331	3.46774		
	32	0	Bastante Ansiedad	12.4063	4.63409		
	3	0	Mucha Ansiedad	6.3333	4.04145		
Futuro Vida	75	0	Muy Poca Ansiedad	15.8667	3.09023	12.779	.000
	127	0	Poca Ansiedad	13.9764	3.36760		
	32	0	Bastante Ansiedad	11.7500	4.25024		
	3	0	Mucha Ansiedad	10.6667	1.15470		

En relación con la variable IE Total ($p=.028$), la prueba post hoc permitió ver diferencias significativas, encontradas entre los participantes que presentan poca ansiedad y los que reflejan bastante y los que reflejan mucha ansiedad. Esto marca una relación inversamente proporcional entre ambas variables. En el caso de la Motivación

($p=.003$), se dan entre los que reflejan mucha ansiedad (niveles más bajos) y el resto. En Autocontrol ($p=.012$), las diferencias se encontraron entre los que presentan muy poca ansiedad y los que reflejan bastante y mucha, así como entre los que presentan poca (niveles más altos) y los que manifiestan bastante y mucha. Se indica un aumento en las puntuaciones totales a medida que descienden los niveles de Ansiedad, cosa que no se puede ver en los diferentes factores, que siguen una distribución desorganizada.

Tabla 7.5.12.7.2. ANOVA IE por Ansiedad Total Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Inteligencia Emocional Total	75	0	Muy Poca Ansiedad	115.37	21.170	1.451	.028
	124	3	Poca Ansiedad	117.95	14.869		
	32	0	Bastante Ansiedad	112.53	15.297		
	3	0	Mucha Ansiedad	107.40	22.343		
Motivación	75	0	Muy Poca Ansiedad	31.8813	8.19889	1.702	.003
	124	3	Poca Ansiedad	33.2468	7.31851		
	32	0	Bastante Ansiedad	31.5594	8.32136		
	3	0	Mucha Ansiedad	18.1667	19.34123		
Conocimiento de sí mismos	75	0	Muy Poca Ansiedad	22.2853	5.39937	1.491	.218
	124	3	Poca Ansiedad	23.3500	4.18280		
	32	0	Bastante Ansiedad	22.7031	4.68171		
	3	0	Mucha Ansiedad	26.7000	1.21244		
Autocontrol	75	0	Muy Poca Ansiedad	28.1040	6.24739	1.549	.012
	124	3	Poca Ansiedad	28.6258	5.24778		
	32	0	Bastante Ansiedad	26.4188	6.99476		
	3	0	Mucha Ansiedad	26.5000	8.66025		
Autoconcepto	75	0	Muy Poca Ansiedad	20.1307	5.21300	1.231	.143
	124	3	Poca Ansiedad	20.5694	5.52021		
	32	0	Bastante Ansiedad	20.8781	6.26705		
	3	0	Mucha Ansiedad	21.4000	4.84974		
Empatía	75	0	Muy Poca Ansiedad	10.2573	3.65018	1.024	.442
	124	3	Poca Ansiedad	10.9435	3.03924		
	32	0	Bastante Ansiedad	11.1219	3.32476		
	3	0	Mucha Ansiedad	14.6333	2.02073		

Aparecen diferencias significativas en HHSS ($p=.000$) y los subfactores Opiniones ($p=.000$), Peticiones ($p=.000$), Asertividad ($p=.000$), Disconformidad ($p=.000$) y Restaurante ($p=.000$). En todos ellos, se recogen diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos, describiéndose una relación inversamente proporcional entre la Ansiedad y las HHSS. En la tabla que se presenta se puede seguir esta distribución.

Tabla 7.5.12.7.3. ANOVA HHSS por Ansiedad Total Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Habilidades Sociales Total	74	1	Muy Poca Ansiedad	64.0282	11.60292	16.009	.000
	117	10	Poca Ansiedad	55.9655	14.20712		
	30	2	Bastante Ansiedad	47.3333	15.59472		
	3	0	Mucha Ansiedad	28.6667	6.35085		
Opiniones	74	1	Muy Poca Ansiedad	19.4507	4.04188	19.077	.000
	117	10	Poca Ansiedad	16.5345	5.04490		
	30	2	Bastante Ansiedad	12.4333	5.85269		
	3	0	Mucha Ansiedad	7.0000	6.92820		
Asertividad	74	1	Muy Poca Ansiedad	18.8873	5.46299	7.186	.000
	117	10	Poca Ansiedad	16.5690	6.00032		
	30	2	Bastante Ansiedad	15.5667	6.87165		
	3	0	Mucha Ansiedad	5.0000	6.92820		
Peticiones	74	1	Muy Poca Ansiedad	8.4366	3.44231	7.132	.000
	117	10	Poca Ansiedad	6.9741	3.21805		
	30	2	Bastante Ansiedad	5.6333	3.74611		
	3	0	Mucha Ansiedad	3.0000	1.73205		
Disconformidad	74	1	Muy Poca Ansiedad	14.1831	3.40298	6.589	.000
	117	10	Poca Ansiedad	12.8621	3.61614		
	30	2	Bastante Ansiedad	11.1333	3.17026		
	3	0	Mucha Ansiedad	9.6667	2.30940		
Restaurante	74	1	Muy Poca Ansiedad	3.0676	1.48353	2.049	.000
	117	10	Poca Ansiedad	3.0256	1.53949		
	30	2	Bastante Ansiedad	2.5667	1.88795		
	3	0	Mucha Ansiedad	4.0000	3.46410		

Se finaliza este apartado, en función de la Ansiedad Total, con la variable Rendimiento Académico. En este sentido, las diferencias son significativas en el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.002$) y en la Materia 4 ($p=.009$), también, encontrándose diferencias estadísticamente significativas, en ambos casos, entre los que manifiestan mucha ansiedad (calificaciones más bajas) y el resto. Esto permite afirmar que, a niveles muy altos de ansiedad, descienden, de forma evidente, el Rendimiento Académico (en esas materias). En este caso, las diferencias indican una relación inversamente proporcional. En cada una de las tres pruebas utilizadas (HSD de Turkey, DMS y Bonferroni) se obtuvo significación, con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 7.5.12.7.4. ANOVA Rendimiento por Ansiedad Total Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							

Media Rendimiento	74	1	Muy Poca Ansiedad	7.1571	1.43341	1.100	.312
	117	10	Poca Ansiedad	7.2705	1.21872		
	31	1	Bastante Ansiedad	7.2205	1.30838		
	3	0	Mucha Ansiedad	6.6389	1.68394		
Materia 1	74	1	Muy Poca Ansiedad	7.931	1.5906	1.262	.121
	117	10	Poca Ansiedad	8.123	1.4726		
	31	1	Bastante Ansiedad	7.924	1.7576		
	3	0	Mucha Ansiedad	7.933	1.6166		
Materia 2	74	1	Muy Poca Ansiedad	7.594	1.4794	1.248	.132
	117	10	Poca Ansiedad	7.528	1.4007		
	31	1	Bastante Ansiedad	7.600	1.6791		
	3	0	Mucha Ansiedad	8.667	.5774		
Materia 3	74	1	Muy Poca Ansiedad	7.390	1.7209	1.759	.002
	117	10	Poca Ansiedad	7.428	1.5808		
	31	1	Bastante Ansiedad	7.260	1.7793		
	3	0	Mucha Ansiedad	3.200	3.8105		
Materia 4	74	1	Muy Poca Ansiedad	7.153	1.6614	1.604	.009
	117	10	Poca Ansiedad	7.361	1.3680		
	31	1	Bastante Ansiedad	7.274	2.1424		
	3	0	Mucha Ansiedad	5.333	4.0415		
Materia 5	74	1	Muy Poca Ansiedad	6.796	1.7129	.746	.913
	117	10	Poca Ansiedad	6.745	1.8508		
	31	1	Bastante Ansiedad	6.769	1.9687		
	3	0	Mucha Ansiedad	7.833	.2887		
Materia 6	74	1	Muy Poca Ansiedad	6.096	2.2125	.880	.723
	117	10	Poca Ansiedad	6.492	2.0476		
	31	1	Bastante Ansiedad	6.495	1.8463		
	3	0	Bastante Ansiedad	6.867	1.5011		

- **Discusión**

Si se considera la variable Felicidad, en función de los niveles de ansiedad (Ansiedad Total) se pueden contemplar diferencias estadísticamente significativas, tanto para la Felicidad Total, como para cada uno de los factores (Satisfacción con la vida, Personalidad positiva, Cambios en la vida, Condiciones de vida negativas y Futuro vida). Ambas variables consideradas (Felicidad en función de los niveles de Ansiedad) se comportan de forma contraria. Esta realidad apoya las diferencias encontradas, que indican una relación inversamente proporcional entre estados emocionales. Esto hace que, ahora sí, se pueda hablar de estados emocionales contrapuestos, algo que parecía lógico, tal y como se suponía en un principio (hipótesis). De esta forma, parece haber interferencia entre la presencia de estados emocionales positivos y los de carácter

negativo (Carballeira et al., 2015), llegándose a situar ambos estados como los polos opuestos de un continuo que va desde el bienestar emocional, la satisfacción con la vida y la felicidad, hasta situaciones de estrés que pueden desembocar en síntomas de ansiedad. La ansiedad, en las etapas iniciales de la vida, puede dificultar el adecuado desarrollo del autoconcepto, suponiendo una falta de aceptación por parte de los demás (Estévez et al., 2009; Meites et al., 2012; Gallegos et al., 2013 y Delgado et al., 2013) y dificultando el proceso de socialización (Estévez et al., 2009; Piqueras et al., 2012; Meites et al., 2012 y Gallegos et al., 2013), lo que puede ir asociado a la evitación de muchas situaciones o la exposición a ellas sufriendo un intenso malestar (Gómez-Ortiz et al., 2016), lo que sería contrario al estado de bienestar emocional (felicidad). Por esta razón, los sujetos que experimentan menores niveles de ansiedad son los que reflejan niveles superiores en felicidad, habiendo interferencia entre ambos estados emocionales (Mahon et al., 2005; Paro et al., 2010; Hjemdal et al., 2011; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011; Carballeira et al., 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016).

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función de los niveles de ansiedad. En esta ocasión, tal y como se pensaba (hipótesis formulada), existe interacción entre ambas variables. Esta realidad se cumple tanto en los niveles totales, como en algunos de los factores (Motivación y Autocontrol). En este caso, se describe una relación inversamente proporcional, donde las puntuaciones más altas en IE son alcanzadas por las personas con niveles más bajos de ansiedad. De esta manera, se puede establecer una relación clara entre la inteligencia emocional y emociones negativas (se puede relacionar con la ansiedad), tal y como indican diferentes trabajos (Pulido y Herrera, 2015a). Dicha interacción tiene el mismo sentido al encontrado en este trabajo: la inteligencia emocional aumenta a medida que descienden los niveles de miedo, una realidad similar a la encontrada en otras experiencias (Ford et al., 2014). Así se puede entender que el repertorio emocional del sujeto influye claramente sobre sus capacidades para el manejo emocional. De esta manera, las competencias emocionalmente ajustadas favorecerían la disminución progresiva de la ansiedad (Downey et al., 2010; Bhullar et al., 2012; Sáez de Ocáriz et al., 2014; Limonero et al., 2015; Gutiérrez y Expósito, 2015 y Caballero-Dominguez et al., 2015). La cosa se repite si se hace referencia a las HHSS. En esta ocasión, en HHSS Totales y el resto de los factores (excepto Restaurante) aparecen diferencias estadísticamente significativas. En este caso, se vuelve a indicar una relación inversamente proporcional entre Ansiedad y HHSS. Por otro lado, también se encontraron trabajos que sirven de punto de partida

para apoyar los resultados en lo referente a las HHSS. Existen diferencias con estudios en los que se establecen relaciones entre miedo y las habilidades sociales (Pulido y Herrera, 2014), coincidiendo en el sentido de estas diferencias (relación inversamente proporcional) entre ambos elementos (Pulido y Herrera, 2014 y 2015a).

Considerando la influencia de la ansiedad sobre el Rendimiento Académico, no se encontraron diferencias significativas ni en los totales ni tampoco por materias (las excepciones son la Materia 3 y 4). En todos los casos en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se observan resultados más bajos en aquellas personas con niveles más altos de Ansiedad. De esta manera, se coincide con otros trabajos en los que también se contempla una relación inversamente proporcional entre los niveles de ansiedad y el desarrollo educativo (Rains, 2004; Contreras et al., 2005).

7.5.12.8. Felicidad

➤ Tablas de contingencia

Si utilizamos los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, el hecho de manifestar un determinado nivel de este estado emocional influye en Rasgos emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.002$), Estados emocionales positivos ($p=.000$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.000$) y Tranquilidad ($p=.002$), factores dependientes de la Ansiedad. También fueron estadísticamente significativas en el caso de las HHSS ($p=.000$) y los subfactores Opiniones ($p=.000$), Asertividad ($p=.000$) y Disconformidad ($p=.001$), así como en el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.029$), la Materia 4 ($p=.002$) y la Materia 5 ($p=.005$). No fueron estadísticamente significativas ni en IE Total ($p=.706$), ni en Conocimiento de sí mismos ($p=.061$), Autocontrol ($p=.194$), Autoconcepto ($p=.131$), Empatía ($p=.103$), realización de Peticiones ($p=.265$), Restaurante ($p=.128$), ni en la Media del Rendimiento Académico ($p=.300$), la Materia 1 ($p=.959$), la Materia 3 ($p=.339$) y la Materia 6 ($p=.804$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Se volvieron a encontrar diferencias estadísticamente significativas en todos sus factores de la Ansiedad: Rasgos emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Estados emocionales positivos ($p=.000$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.000$) y Tranquilidad ($p=.001$). También fueron significativas en Motivación ($p=.000$), en HHSS ($p=.000$), Opiniones

($p=.000$), Asertividad ($p=.003$) y Disconformidad ($p=.030$), así como en la Materia 4 ($p=.020$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en IE Total ($p=.005$), el factor Autocontrol ($p=.009$), el Autoconcepto ($p=.016$) y la Materia 3 ($p=.000$), que habían sido rechazadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Lo contrario ocurre en el caso de la Materia 2 ($p=.739$) y la Materia 5 ($p=.095$). Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso del Conocimiento de sí mismos ($p=.397$), Empatía ($p=.103$), Peticiones ($p=.152$), Restaurante ($p=.118$), así como en la Media del Rendimiento ($p=.352$), la Materia 1 ($p=.770$) y la Materia 6 ($p=.862$). Todo esto se puede seguir en las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por la variable Felicidad (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable), 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, centrada 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 los factores de la Ansiedad, se observa un descenso progresivo en sus puntuaciones a medida que ascienden las puntuaciones en Felicidad, siendo ambos inversamente proporcionales. De esta manera, las diferencias en Rasgos emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Estados emocionales positivos ($p=.000$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.000$) y Tranquilidad ($p=.001$), se dan entre todos los grupos. Sólo en los Estados emocionales positivos y la Tranquilidad se dan entre todos los grupos excepto entre los que presentan poco y bastante. En cualquier caso se describe una relación inversamente proporcional.

Tabla 7.5.12.8.1. ANOVA factores Ansiedad por Felicidad Total Universidad

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total						
Rasgos Emocionales Positivos	20	0	Poca Felicidad	20.7000	6.35030	
	150	0	Bastante Felicidad	12.4533	5.75400	50.571
	67	0	Mucha Felicidad	7.5075	3.83118	.000
Preocupaciones y	20	0	Poca Felicidad	14.8500	4.06882	22.550
						.000

dificultades	150	0	Bastante Felicidad	9.9467	4.67434		
	67	0	Mucha Felicidad	7.3433	4.17987		
Estados Emocionales Negativos	20	0	Poca Felicidad	10.8000	5.60639		
	150	0	Bastante Felicidad	6.7200	4.80369	8.981	.000
	67	0	Mucha Felicidad	5.4328	5.14406		
Estados Emocionales Positivos	20	0	Poca Felicidad	5.3500	1.49649		
	150	0	Bastante Felicidad	3.8533	1.72773	16.830	.000
	67	0	Mucha Felicidad	2.9403	1.66861		
Rasgos Emocionales Contrapuestos	20	0	Poca Felicidad	8.5000	3.34821		
	150	0	Bastante Felicidad	5.8467	2.76783	38.752	.000
	67	0	Mucha Felicidad	3.1045	2.38133		
Tranquilidad	20	0	Poca Felicidad	5.6000	2.23371		
	150	0	Bastante Felicidad	4.6467	1.94604	7.105	.001
	67	0	Mucha Felicidad	3.8358	2.05675		

Considerando la Felicidad, se encontraron diferencias estadísticamente significativas tanto en la categoría AE ($p=.000$), como en la AR ($p=.000$). Dichas diferencias indican una relación inversamente proporcional, recogiéndose diferencias significativas entre todos los grupos (post hoc).

Tabla 7.5.12.7.2. ANOVA AE y AR por Felicidad Total Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Ansiedad Estado	20	0	Poca Felicidad	30.3000	10.8341		
	150	0	Bastante Felicidad	21.2600	8.80088	25.295	.000
	67	0	Mucha Felicidad	15.0448	8.41793		
Ansiedad Rasgo	20	0	Poca Felicidad	36.8500	8.24158		
	150	0	Bastante Felicidad	23.9800	8.70815	53.119	.000
	67	0	Mucha Felicidad	16.1791	6.77993		

En este caso, con respecto a la IE, se observan puntuaciones más bajas entre los niveles más altos de Felicidad y más bajas en los niveles más elevados (mínimo entre los que presentan niveles muy altos de IE). En IE Total ($p=.005$) las diferencias se dan entre los grupos que manifiestan poca felicidad y los que manifiestan bastante. Para la Motivación ($p=.000$), las diferencias se dan entre los que presentan mucha (niveles más altos) felicidad y los que presentan poco (niveles más bajos). Tanto en Autocontrol ($p=.009$) como en Autoconcepto ($p=.016$) las diferencias son estadísticamente significativas entre los que refieren poca felicidad y los que refieren mucha. Esta realidad se puede seguir en la tabla que aparece a continuación (en la que se puede observar una relación inversamente proporcional).

Tabla 7.5.12.7.3. ANOVA IE por Felicidad Total Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Inteligencia Emocional Total	20	0	Poca Felicidad	122.33	18.590	1.715	.005
	148	2	Bastante Felicidad	115.10	15.337		
	66	1	Mucha Felicidad	116.97	20.603		
Motivación	20	0	Poca Felicidad	33.9300	10.67161	2.157	.000
	148	2	Bastante Felicidad	32.5858	7.36944		
	66	1	Mucha Felicidad	31.4667	8.71780		
Conocimiento de sí mismos	20	0	Poca Felicidad	25.4100	3.75905	1.050	.397
	148	2	Bastante Felicidad	22.3588	4.71394		
	66	1	Mucha Felicidad	23.5773	4.56595		
Autocontrol	20	0	Poca Felicidad	26.9400	7.07817	1.637	.009
	148	2	Bastante Felicidad	28.1297	5.84018		
	66	1	Mucha Felicidad	28.4894	5.64581		
Autoconcepto	20	0	Poca Felicidad	24.4200	7.52858	1.560	.016
	148	2	Bastante Felicidad	20.1054	4.82717		
	66	1	Mucha Felicidad	20.1318	5.81772		
Empatía	20	0	Poca Felicidad	11.8850	3.69940	1.201	.188
	148	2	Bastante Felicidad	10.9135	3.05814		
	66	1	Mucha Felicidad	10.2000	3.63948		

Aparecen diferencias significativas en las HHSS ($p=.000$) y las subcategorías manifestación de Opiniones ($p=.000$), Asertividad ($p=.003$) y Disconformidad ($p=.030$). En ellos se observa un aumento progresivo a medida que se asciende en los niveles de Felicidad Total, describiéndose una relación directamente proporcional. De esta manera, en los totales y la subcategoría Opiniones, las diferencias significativas se dan entre todos los grupos, mientras que en los dos últimos factores, se dan entre los que manifiestan poca felicidad y el resto. Esta realidad se puede seguir en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 7.5.12.7.4. ANOVA HHSS por Felicidad Total Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Habilidades Sociales Total	20	0	Poca Felicidad	39.5500	15.6119	2.208	.000
	139	11	Bastante Felicidad	58.0360	13.3516		
	61	6	Mucha Felicidad	60.4262	14.3903		
Opiniones	20	0	Poca Felicidad	10.9500	5.02075	2.662	.000
	139	11	Bastante Felicidad	16.8273	5.13009		
	61	6	Mucha Felicidad	18.6066	5.05397		
Asertividad	20	0	Poca Felicidad	11.3000	7.90137		
	139	11	Bastante Felicidad	17.5683	5.71554		

	61	6	Mucha Felicidad	17.6557	5.84205	1.779	.003
	20	0	Poca Felicidad	5.6500	3.16685		
Peticiones	139	11	Bastante Felicidad	7.4173	3.35550	1.244	.152
	61	6	Mucha Felicidad	7.2459	3.81949		
	20	0	Poca Felicidad	9.3000	2.67739		
Disconformidad	139	11	Bastante Felicidad	13.2230	3.44742	1.492	.030
	61	6	Mucha Felicidad	13.7377	3.57259		
	20	0	Poca Felicidad	2.3500	1.98083		
Restaurante	139	11	Bastante Felicidad	3.0000	1.50299	1.273	.128
	61	6	Mucha Felicidad	3.1719	1.65764		

Se finaliza este apartado, en función de la Felicidad, con la variable Rendimiento Académico. En este sentido, las diferencias son estadísticamente significativas en la Materia 3 ($p=.000$) entre los que reflejan poca (niveles más bajos) y los que manifiestan mucha felicidad (niveles más altos). Exactamente lo mismo ocurre con la Materia 4 ($p=.020$): se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los que manifiestan mucha felicidad y los que reflejan poca. 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%. En este sentido, después de este análisis detallado, se puede observar una relación directamente proporcional entre la Felicidad y el Rendimiento Académico en las materias señaladas.

Tabla 7.5.12.7.5. ANOVA Rendimiento por Felicidad Total Universidad

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total						
Media	19	1	Poca Felicidad	7.5804	1.38925	
Rendimiento	141	9	Bastante Felicidad	7.1164	1.20680	1.079
	65	2	Mucha Felicidad	7.3310	1.46979	.352
	19	1	Poca Felicidad	8.223	1.3813	
Materia 1	141	9	Bastante Felicidad	8.005	1.5897	.839
	65	2	Mucha Felicidad	8.024	1.5203	.770
	19	1	Poca Felicidad	8.283	1.3954	
Materia 2	141	9	Bastante Felicidad	7.427	1.4833	.859
	65	2	Mucha Felicidad	7.689	1.3689	.739
	19	1	Poca Felicidad	7.074	2.6760	
Materia 3	141	9	Bastante Felicidad	7.273	1.7018	2.033
	65	2	Mucha Felicidad	7.552	1.4941	.000
	19	1	Poca Felicidad	7.037	2.5233	
Materia 4	141	9	Bastante Felicidad	7.209	1.4424	1.544
	65	2	Mucha Felicidad	7.416	1.7467	.020
	19	1	Poca Felicidad	8.137	1.4546	1.319
						.095

Materia 5	141	9	Bastante Felicidad	6.554	1.6604		
	65	2	Mucha Felicidad	6.869	2.0366		
	19	1	Poca Felicidad	6.729	1.6539		
Materia 6	141	9	Bastante Felicidad	6.265	2.0451	.774	.862
	65	2	Mucha Felicidad	6.477	2.2370		

- **Discusión**

Si se consideran los factores de la ansiedad, en función de los niveles de Felicidad (Total), se confirman las diferencias estadísticamente significativas en todos los factores (Rasgos emocionales positivos, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales negativos, Estados emocionales positivos, Rasgos emocionales contrapuestos y Tranquilidad), con independencia de su pertenencia a la categoría AE o AR. Se describen diferencias estadísticamente significativas, también, en ambas categorías del instrumento empleado. En este caso, las diferencias fueron significativas en la categoría AE y también en la AR, realidad que vuelve a mostrarnos ambos estados emocionales como totalmente contrarios, si tenemos en cuenta la distribución de estas diferencias. Toda esta realidad fortalece lo que se ha venido contemplando a lo largo de los diferentes apartados y que refuerzan múltiples autores (Mahon et al., 2005; Paro et al., 2010; Hjemdal et al., 2011; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011; Carballeira et al., 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016). Por ello esto queda dentro de las suposiciones iniciales. Como justificante, se considera la incidencia positiva de la felicidad y los estados de bienestar, dado que los sujetos que tienen mayores niveles de felicidad (bienestar emocional) llegan a un mayor desarrollo social, siendo más positivas las relaciones familiares y sociales (Oberle et al., 2011; Gutiérrez y Gonçalves, 2013 y Carballeira et al., 2015). Estos estados emocionales también se relacionan con mayores niveles de autoestima, lo que puede favorecer el optimismo (Marrero y Carballeira, 2010; Moral y Sirvent, 2011 y Rodríguez y Caño, 2012), mejor sensación de realización personal, aumentando la satisfacción con los aspectos vitales propios y la presencia de emociones positivas frente a negativas (Negru y Baban, 2009; Sun y Shek, 2012; Quiceno y Vinaccia, 2012; Gutiérrez y Gonçalves, 2013 y Caballeira et al., 2015). Los niveles altos de felicidad permiten sentirse bien consigo mismo, ser conscientes de sus fortalezas y capacidades, lo que permite tener calidad de vida física y mental (Toribio-Pérez et al., 2012; Quiceno y Vinaccia, 2012 y Gutiérrez y Gonçalves, 2013), demostrándose que mayores niveles de felicidad aminoran los estados emocionales negativos como la depresión, el estrés y el pesimismo (Steptoe et al., 2009 y Puskar et

al., 2010). De esta manera, los trastornos emocionales son menos frecuentes entre personas con elevados niveles de felicidad (Buelga et al., 2012 y Gutiérrez y Gonçalves, 2013), de la misma manera que aquellos que reflejan niveles inferiores de felicidad se relacionarían con mayor número de problemas de salud mental, integración social, bajo autoconcepto y niveles de autoeficacia deficitarios (Véliz, 2012).

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función de los niveles de felicidad. Tal como se pensaba, (hipótesis formulada), existe una relación entre ambas variables, dado que se hallaron diferencias estadísticamente significativas en IE Total, además se hallaron en tres de los cinco factores (Motivación, Autocontrol y Autoconcepto). Con respecto a los niveles totales, se observan puntuaciones más bajas entre los niveles más altos de Felicidad y más bajos en los niveles más elevados. Los componentes integrados en la inteligencia emocional se vinculan a la estabilidad emocional y el bienestar personal (Augusto-Landa et al., 2011). Sin embargo, en esta ocasión, los niveles altos no actuaron como indicativos de un mejor ajuste psicológico. También se recogieron diferencias estadísticamente significativas en el factor HHSS, de la misma manera que ocurre con los subfactores (excepto Peticiones y Restaurante). En esta ocasión, se vuelve a observar un aumento progresivo a medida que se asciende en los niveles de Felicidad Total, describiéndose una relación directamente proporcional.

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la felicidad sobre el Rendimiento Académico. De forma contraria a lo que se esperaba, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento, ni en el nivel total, ni en la mayoría de las materias (la excepción en este caso son las Materias 3 y 4). En los casos en los que se recogieron diferencias significativas, los que reflejan niveles superiores de Felicidad presentan calificaciones más altas. En este sentido, se puede observar una relación directamente proporcional entre la Felicidad y el Rendimiento Académico. La dirección de estas diferencias coincide con las encontradas en otras experiencias (Schaufeli et al., 2002; Salanova et al., 2003; Salanova et al., 2005). Estos autores demostraron que los niveles más altos en rendimiento se relacionan con mayores niveles de autoeficacia, satisfacción y felicidad, constatándose un "círculo virtuoso": a mayor rendimiento, mayor bienestar psicológico, mientras que, a peor bienestar peor rendimiento. Como justificante para estas diferencias, se considera la combinación de cansancio emocional, fatiga física, pérdida de interés por la actividad y baja realización personal (Schaufeli et al., 2002).

7.5.12.9. 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, se puede 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 $p=.000$) y las relaciones con las variables sociodemográficas antes comentadas, influye en Rasgos emocionales positivos ($p=.048$), Cambios en la vida ($p=.038$), Personalidad positiva ($p=.050$), pertenecientes a las Ansiedad y la Felicidad respectivamente. En el Rendimiento, las diferencias fueron significativas en la Media del Rendimiento ($p=.000$), la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$), la Materia 5 ($p=.000$) y la Materia 6 ($p=.004$). Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en Preocupaciones y dificultades ($p=.450$), Estados emocionales negativos ($p=.068$), Estados emocionales positivos ($p=.424$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.077$) y Tranquilidad ($p=.812$), pertenecientes a la Ansiedad, la Satisfacción con la vida ($p=.289$), Condiciones de vida negativas ($p=.623$) y Futuro vida ($p=.102$), relacionados con la Felicidad.

➤ 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 se llevó a cabo 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. Las diferencias fueron estadísticamente significativas en Rasgos emocionales positivos ($p=.005$), Cambios en la vida ($p=.013$), Personalidad positiva ($p=.007$), así como en la Media del Rendimiento ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.030$), la Materia 5 ($p=.015$) y la Materia 6 ($p=.007$). A través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los factores Preocupaciones y dificultades ($p=.001$), Estados emocionales negativos ($p=.006$), Estados emocionales positivos ($p=.002$), Rasgos emocionales contrapuestos ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.002$) y Futuro vida ($p=.000$), que habían sido rechazados a través de la prueba

Chi-cuadrado de Pearson. Lo contrario ocurrió en la Materia 1 ($p=.360$). Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en Tranquilidad ($p=.056$), ni en Condiciones de vida negativas ($p=.109$), como ya ocurriera en el análisis anterior. Esta información queda complementada con las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Para finalizar este apartado, se contemplan aquellas variables que están influenciadas por la IE (aquellas en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable). En este caso, con respecto a los factores de la Ansiedad, se observa una relación inversamente proporcional. En los casos de los Rasgos emocionales positivos ($p=.005$), las diferencias se dan entre los que presentan poca IE y los que reflejan bastante. Para el resto (Preocupaciones y dificultades $=.001$ -, Estados emocionales negativos $-p=.006$ -, Estados emocionales positivos $-p=.002$ - y Rasgos emocionales contrapuestos $-p=.000$ -), las diferencias se dan entre los sujetos que presentan poca y los que reflejan mucha IE. En cualquier caso, se incide en la relación inversamente proporcional, algo que queda presente en la tabla que se presenta a continuación. 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%.

Tabla 7.5.12.8.1. ANOVA factores Ansiedad por IE Total Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Rasgos Emocionales Positivos	34	0	Poca IE	12.7353	8.51134	1.955	.005
	175	0	Bastante IE	11.4514	5.78411		
	25	0	Mucha IE	12.0800	6.91568		
Preocupaciones y dificultades	34	0	Poca IE	10.2353	5.71579	2.256	.001
	175	0	Bastante IE	9.5429	4.72060		
	25	0	Mucha IE	9.4400	5.00067		
Estados Emocionales Negativos	34	0	Poca IE	7.8824	6.55404	1.915	.006
	175	0	Bastante IE	6.5257	4.79321		
	25	0	Mucha IE	6.4000	5.50757		
Estados Emocionales Positivos	34	0	Poca IE	5.8235	3.90393	2.177	.002
	175	0	Bastante IE	5.2114	2.92942		
	25	0	Mucha IE	5.1600	3.44819		
Rasgos Emocionales Contrapuestos	34	0	Poca IE	4.3529	2.25472	2.594	.000
	175	0	Bastante IE	3.6686	1.65879		
	25	0	Mucha IE	3.3200	1.99416		
Tranquilidad	34	0	Poca IE	5.0000	1.95402	1.500	.056
	175	0	Bastante IE	4.4000	2.04265		

25	0	Mucha IE	4.1600	2.09523
----	---	-----------------	--------	---------

En este caso, con respecto a las dos categorías que constituyen la variable Ansiedad, no se observaron diferencias estadísticamente significativas ni para la categoría AE ($p=.364$), ni tampoco para la categoría AR ($p=.531$). Esta realidad se encuentra reflejada en la siguiente tabla.

Tabla 7.5.12.8.2. ANOVA AE y AR por IE Total Universidad

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
IE Total							
Ansiedad Estado	34	0	Poca IE	22.4412	12.88925	1.015	.364
	175	0	Bastante IE	19.8571	8.87377		
	25	0	Mucha IE	19.8000	11.21755		
Ansiedad Rasgo	34	0	Poca IE	24.5588	12.87514	.634	.531
	175	0	Bastante IE	22.5429	8.99918		
	25	0	Mucha IE	22.2800	11.03600		

Con respecto a los factores de la Felicidad, se observa un aumento progresivo en los niveles de Felicidad (sus factores) a medida que ascienden las puntuaciones en IE (si se hace caso a las pruebas post hoc), siendo ambas directamente proporcionales. En los casos de los Cambios en la vida ($p=.013$) las diferencias se dan entre los grupos que reflejan poca (nivel más bajo) y bastante IE (niveles más altos). Para la Personalidad positiva ($p=.007$) se dan entre los que reflejan poca y los que reflejan mucha, mientras que para Futuro vida ($p=.000$) se dan entre todos los grupos. La única excepción a lo comentado, es la categoría Satisfacción con la vida ($p=.002$), cuyas diferencias estadísticamente significativas se dan entre los que presentan bastante y los que presentan poca IE (estableciéndose una relación inversamente proporcional).

Tabla 7.5.12.8.3. ANOVA factores Felicidad por IE Total Universidad

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
IE Total							
Satisfacción con la vida	34	0	Poca IE	13.8235	3.58845	2.172	.002
	175	0	Bastante IE	13.2686	3.63126		
	25	0	Mucha IE	13.8000	3.57071		
Cambios en la vida	34	0	Poca IE	17.4706	2.89446	1.779	.013
	175	0	Bastante IE	18.5143	3.40530		
	25	0	Mucha IE	18.0000	3.98957		
Personalidad Positiva	34	0	Poca IE	19.3235	5.57440	1.899	.007
	175	0	Bastante IE	19.3657	4.54896		
	25	0	Mucha IE	20.5600	5.00067		
Condiciones de	34	0	Poca IE	15.0294	4.75768		

Vida Negativas	175	0	Bastante IE	15.7143	3.71987	1.369	.109
	25	0	Mucha IE	15.4000	3.85141		
Futuro Vida	34	0	Poca IE	13.5294	3.78382	2.678	.000
	175	0	Bastante IE	14.1714	3.60783		
	25	0	Mucha IE	15.2800	3.70270		

Se finaliza este apartado, en función de la IE, con la variable Rendimiento Académico. En este caso se describe una relación directamente proporcional entre la IE y el Rendimiento Académico, del mismo modo que ocurre con cada una de las materias (excepto la Materia 1). Tanto en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), como en la Materia 2 ($p=.000$), 3 ($p=.000$), 4 ($p=.030$), 5 ($p=.015$) y 6 ($p=.007$) se establecen diferencias significativas entre todos los grupos.

Tabla 7.5.12.8.4. ANOVA Rendimiento por IE Total Universidad

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Media Rendimiento	32	2	Poca IE	6.4442	1.63922	2.684	.000
	167	8	Bastante IE	7.1398	1.10713		
	25	0	Mucha IE	8.6614	.98219		
Materia 1	32	2	Poca IE	7.453	2.0497	1.109	.360
	167	8	Bastante IE	7.933	1.4378		
	25	0	Mucha IE	9.360	.5944		
Materia 2	32	2	Poca IE	6.941	1.8173	2.879	.000
	167	8	Bastante IE	7.536	1.3386		
	25	0	Mucha IE	8.614	1.2183		
Materia 3	32	2	Poca IE	5.963	2.0993	3.275	.000
	167	8	Bastante IE	7.344	1.5559		
	25	0	Mucha IE	8.816	1.2034		
Materia 4	32	2	Poca IE	6.117	2.1802	1.658	.030
	167	8	Bastante IE	7.274	1.4010		
	25	0	Mucha IE	8.476	1.5246		
Materia 5	32	2	Poca IE	6.307	1.9868	1.796	.015
	167	8	Bastante IE	6.580	1.6752		
	25	0	Mucha IE	8.674	1.2534		
Materia 6	32	2	Poca IE	6.027	2.3102	1.939	.007
	167	8	Bastante IE	6.178	1.9769		
	25	0	Mucha IE	8.028	1.6198		

- **Discusión**

Como se ha explicado, existe una relación inversamente proporcional entre la ansiedad y la IE, realidad que sólo se extiende a uno de los factores de la Ansiedad

(Rasgos emocionales positivos), bajo la influencia de la IE Total. Esta influencia, sobre los factores, no depende de su pertenencia a una (AE) u otra (AR) de las categorías que establece el instrumento. Esto se entiende si se contempla la existencia de diferencias estadísticamente no significativas en las categorías AR y AE. La distribución sigue la misma progresión, realidad ya comentada en trabajos, como los que se han referenciado en apartados anteriores (Augusto-Landa et al., 2011; Ordóñez-Camblor et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a). Desde esta perspectiva, elementos integrados en este conjunto de habilidades emocionales aparecen como predictores de estados emocionales que pueden dificultar el desarrollo de conductas disfuncionales (Siu, 2009; Augusto-Landa et al., 2011; Piqueras et al., 2012; O'Toole et al., 2013; Ranøyen et al., 2014; Limonero et al., 2015; Peña-Sarrionandia et al., 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016) a través de una regulación emocional asociada al buen ajuste del funcionamiento personal y social del sujeto.

Con respecto a la incidencia de los niveles de IE, sobre los factores de la Felicidad (sus factores), también se pueden observar relaciones estadísticamente significativas (en Satisfacción con la vida, Cambios en la vida, Personalidad positiva, Condiciones de vida negativas y Futuro vida), siendo ambas directamente proporcionales. De esta manera, los niveles altos de inteligencia emocional se relacionarían con una mayor calidad de vida, mayor salud mental, bienestar personal y laboral, una adaptación emocional más ajustada, mejor ajuste psicológico e incluso mejor capacidad para la resolución de problemas sociales (Bar-On, 2010; Downey et al., 2010; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010; MacCann et al., 2011; Pena et al., 2012; Limonero et al., 2012; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Ruiz-Aranda et al., 2014; Azpiazu et al., 2015; Limonero et al., 2015 y Cejudo, 2016), mostrando su influencia en distintos campos. Las conductas emocionalmente facilitarían el desarrollo de respuestas adecuadas, disminuyendo los estados emocionales desadaptados (Cazalla-Luna y Molero, 2014).

En este sentido, con respecto a la interacción con el Rendimiento Académico, tal y como esperábamos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas tanto para la Media del Rendimiento, como para todas y cada una de las materias. 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 directamente proporcional. Estos resultados vienen a

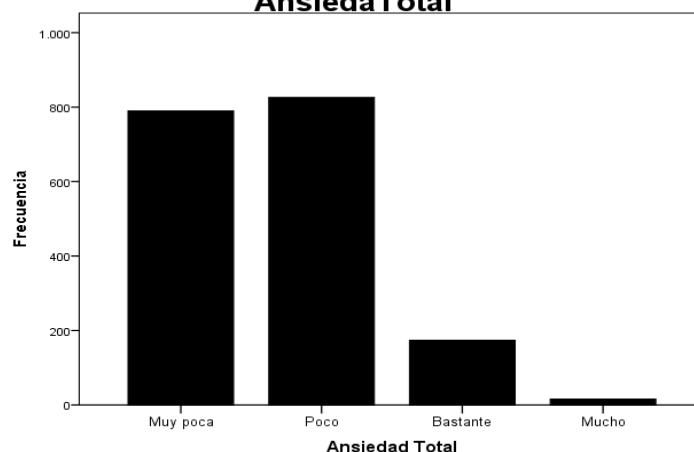
confirmar los encontrados por diferentes autores, siendo las competencias emocionales fundamentales para la mejora del rendimiento académico (Gorostiaga y Balluerka, 2014) y, por tanto, directamente proporcionales al rendimiento académico del sujeto (Otero et al., 2009; MacCann et al., 2011; Codier y Odell, 2014; Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016; Pulido y Herrera, 2015b, 2016b). De esta manera, la emocionalidad sería fundamental para llegar a realizar aprendizajes significativos (Pacheco et al., 2015) y alcanzar un alto rendimiento académico. Para realizar aprendizajes significativos es esencial el parámetro asociado a la transformación del campo emocional (Pacheco et al., 2015). Sin embargo, el desarrollo de este tipo de habilidades no se encuentran atendidas de forma adecuada en la actual currículo de nuestro país (Aguaded y Pantoja, 2015). Por lo que se vuelve a incidir en la importancia de considerar y potenciar las competencias emocionales para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado (De Haro y Castejón, 2014 y Di Giusto et al., 2014), lo que se convierte en una alternativa de apoyo, en cualquiera de los niveles, al aprendizaje (Castevich et al., 2015).

7.5.13. Descriptivo General Total

- **Ansiedad**

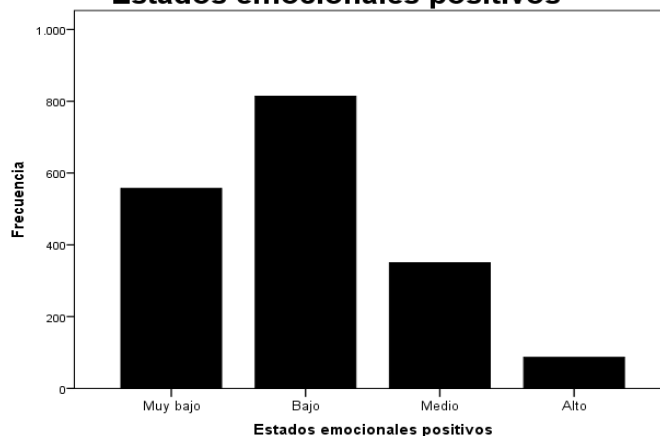
La variable Ansiedad, se mueve en puntuaciones bajas y muy bajas. Esto se entiende considerando que la opción de poca ansiedad, con algo menos de la mitad de la muestra dentro de esta opción (45.8%), es la más frecuente. La siguiente fue la que refleja muy poca ansiedad, alcanzada por el 43.7% de los participantes. Las opciones que indican niveles más altos sean las que aglomeran porcentajes más bajos. Esto último se puede ver a través de los porcentajes de bastante ansiedad (9.6%) y, sobre todo, con los que evidencian niveles más altos, que alcanza sólo el .9%.

Gráfico 7.5.13.1. Ansiedad Total General
AnsiedaTotal



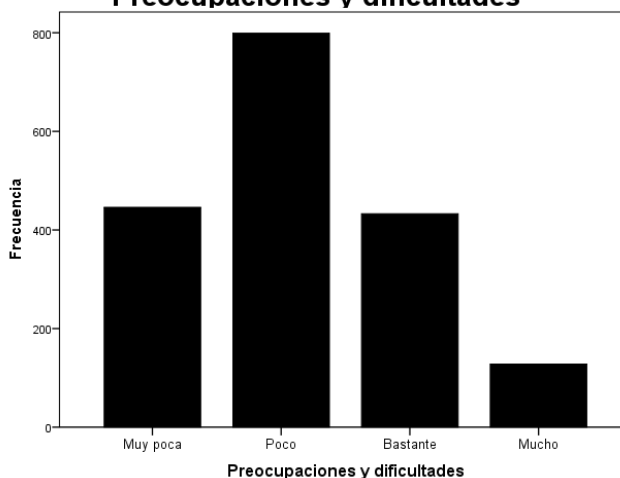
Considerando los factores que integran esta primera variable, se inicia el análisis en los Estados emocionales positivos (AE). Se observan niveles bajos. Así, la opción más frecuente es la de poca ansiedad para este factor, con un 45% de la muestra dentro de ésta. Le sigue, con un porcentaje de 30.8% la alternativa “muy poca ansiedad”. Después vendría la que manifiesta bastante, con un 19.4% de la muestra. La opción menos alcanzada, es la que refleja niveles más altos, con un 4.8% de la muestra.

Gráfico 7.5.13.2. Estados emocionales positivos Total
Estados emocionales positivos



Las Preocupaciones y dificultades (AR), alcanzan un nivel ligeramente superior al anterior factor, moviéndose también en niveles bajos. El nivel bajo vuelve a ser la opción más frecuente (con un porcentaje de 44.2%). La segunda, en este caso, es la que manifiesta niveles muy bajos, con un 24.7% del total de la muestra. Las opciones que reflejan bastante ansiedad (24%) y mucha (7.1%) son las que le siguen. De esta manera, la muestra se queda en posiciones intermedias.

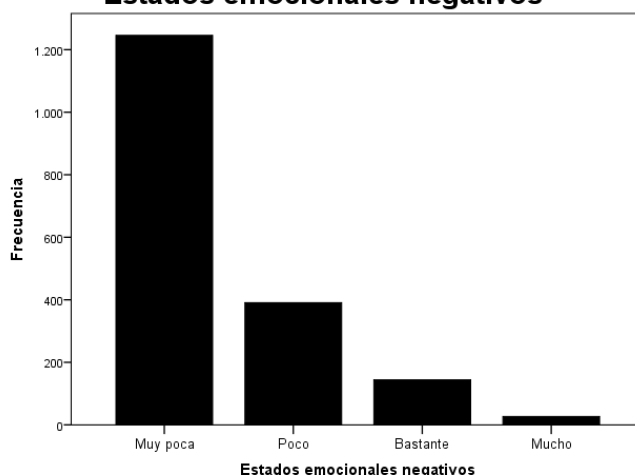
Gráfico 7.5.13.3. Preocupaciones y dificultades Total
Preocupaciones y dificultades



En la categoría Estados emocionales negativos (AE) se puede observar un descenso progresivo a medida que ascienden los niveles de ansiedad. El 68.9% de la muestra

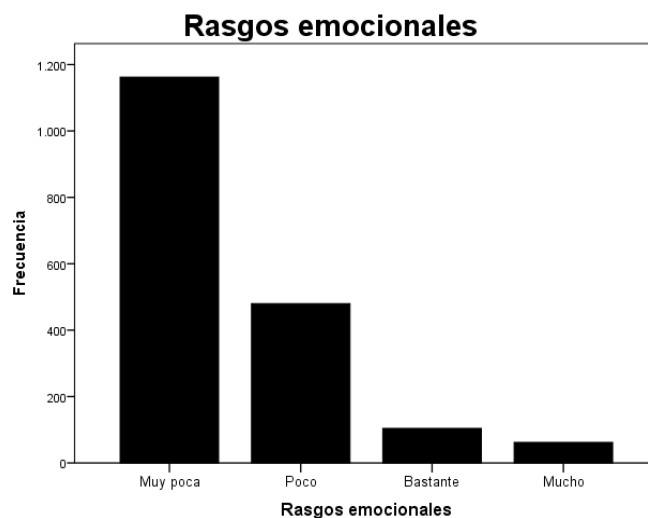
alcanza la opción que refleja menos ansiedad, seguido por el grupo que refleja poca (21.6%). Los que manifiestan un nivel medio de ansiedad ante este factor llegan al 8%. Los que reflejan niveles altos son los que alcanzan los porcentajes más bajos (1.5%). De nuevo, se puede observar este descenso progresivo en los porcentajes a medida que ascienden los niveles de ansiedad.

Gráfico 7.5.13.4. Estados emocionales negativos Total
Estados emocionales negativos



En el caso de los Rasgos emocionales (AR), son los que muestran un nivel más alto de ansiedad los que alcanzan porcentajes menores (3.4%). La más frecuente vuelve a ser la que refleja niveles muy bajos (64.3%), seguida por los alumnos que reflejaron poca ansiedad, con un 26.5% de la muestra. Finalmente, aparece un 5.8% de la muestra reflejando bastante ansiedad, lo que indica que el comportamiento de la muestra está más cercano a puntuaciones bajas que a altas. Se puede ver en el gráfico 7.5.13.5:

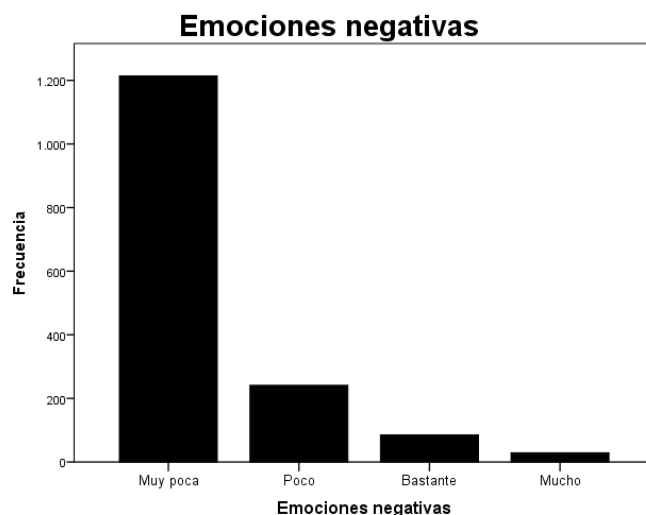
Gráfico 7.5.13.5. Rasgos emocionales Total



En el factor Emociones negativas (AE), los porcentajes más elevados se vuelven a alcanzar en los niveles más bajos de ansiedad (77.4%). Se puede contemplar como la

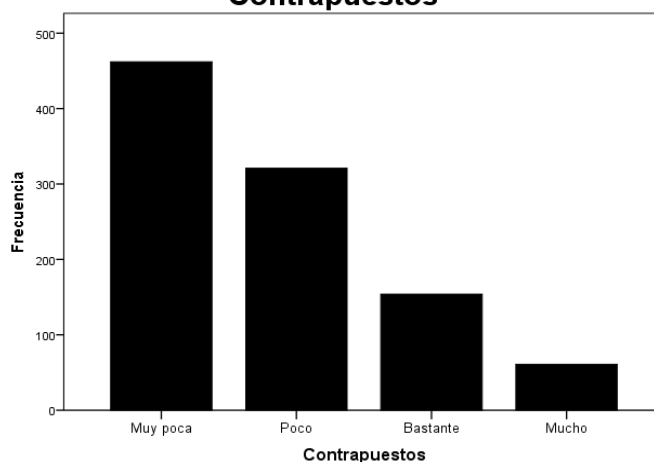
opción que refleja los niveles de poca ansiedad, es la que tiene porcentajes superiores, después de la primera, con un 15.4% del total de la muestra. La siguiente opción, por porcentaje es la de bastante ansiedad, alcanzada por el 5.4% de la muestra. Finalmente, aparecerían los que manifiestan mucha ansiedad, con tan sólo un 1.8% de la muestra Total.

Gráfico 7.5.13.6. Emociones negativas Total



En el caso del factor Contrapuestos (AE-AR) es el nivel muy bajo el que alcanza porcentajes superiores, con poco menos de la mitad de la muestra (46.3%). La segunda más frecuente vuelve a ser la que refleja niveles bajos (32.2%), seguida por los alumnos que reflejaron bastante ansiedad, con un 15.4% de la muestra Total. Finalmente, aparece un 6.1% de la muestra reflejando mucha ansiedad, lo que indica que el comportamiento de la muestra, en este factor, va descendiendo en porcentajes a medida que ascienden los niveles de ansiedad.

Gráfico 7.5.13.7. Contrapuestos



Se puede ver cómo los niveles más altos se dan en Preocupaciones y dificultades (con 2.13). El siguiente, sería los Estados emocionales positivos (1.98), seguido por

Contrapuestos (1.81). Posteriormente aparecen las categorías Rasgos emocionales (1.48), Estados emocionales negativos (1.42) y Emociones negativas, con la media más baja (1.31 de media, en el que sólo aparecen dos grupos). Considerando los tres grupos (Primaria, Secundaria y Universidad) el factor con valores más bajos es Estados emocionales negativos.

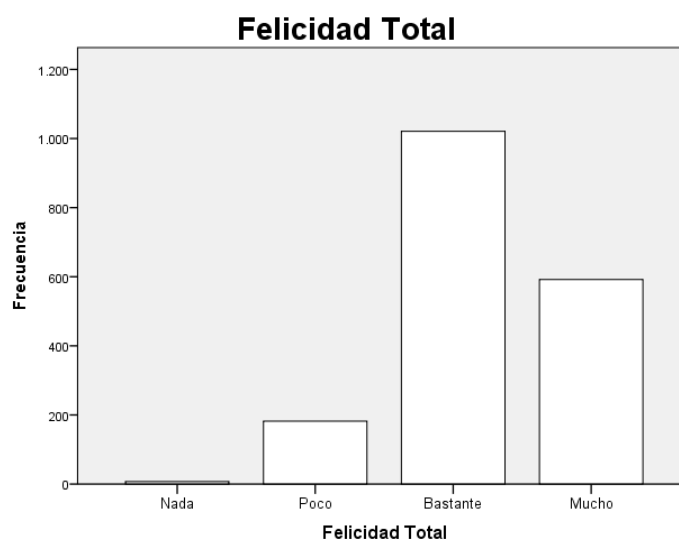
Tabla 7.5.13.1. Media de la Ansiedad total y factores Total

	Ansiedad Total	Estados Positivos	Preocupac. dificultades	Estados Negativos	Rasgos Emocionl.	Emociones Negativas	Contra puestos
N°	1806	1808	1806	1808	1808	1569	998
Media	1.6766	1.9817	2.1346	1.4204	1.4834	1.3174	1.8136
D. T.	.68184	.83318	.86748	.70201	.75554	.66044	.90985

- **Felicidad**

La muestra Total, en relación a la variable Felicidad, se mueve en puntuaciones altas y muy altas. Esto se entiende considerando que la opción de poca felicidad, con menos del 1% dentro de esta opción (.4% con sólo 7 individuos en esta opción) es la menos frecuente. La siguiente fue la que refleja poca felicidad, alcanzada por el 10.1% de los participantes. Esto hace que las opciones que indican niveles más bajos sean las que aglomeran porcentajes más bajos. Esto último se puede ver a través de los porcentajes de bastante felicidad (56.6% la opción más frecuente) y con los que evidencian niveles más altos (32.9% de la muestra Total).

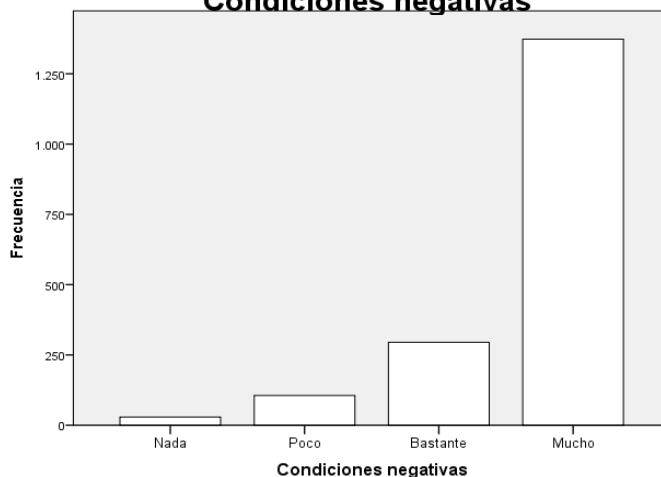
Gráfico 7.5.13.8. Felicidad Total General



Considerando los factores que integran esta segunda variable, se inicia el análisis en las Condiciones de vida negativas. Se observan niveles bastante altos. Así, la opción menos frecuente vuelve a ser la de muy poca felicidad para este factor, con un 1.6% de

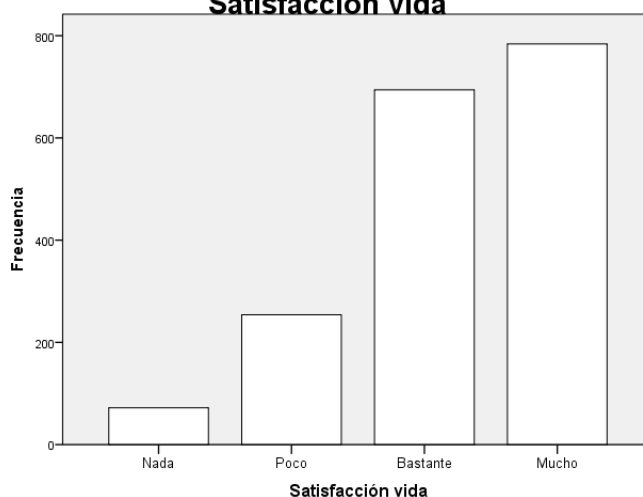
la muestra dentro de ésta. Le sigue, con un porcentajes de 5.9% la alternativa “poca felicidad”. Después vendría la que manifiesta bastante, con un 16.4% de la muestra. La opción más alcanzada, es la que refleja niveles muy altos, con un 76.1% de la muestra Total. Esto se ve complementado por el gráfico 7.5.13.9.

Gráfico 7.5.13.9. Condiciones de vida negativas Total
Condiciones negativas



En Satisfacción con la vida, el nivel muy alto es la opción más frecuente (con un porcentaje de 43.4%). La segunda, en este caso, es la que manifiesta niveles bastante altos, con un 38.5% del total de la muestra. Las opciones que reflejan muy poca felicidad (4%) y poca (14.1%) son los que evidencian porcentajes más bajos. De esta manera, se puede observar un aumento en los porcentajes, a medida que se asciende en los niveles de felicidad.

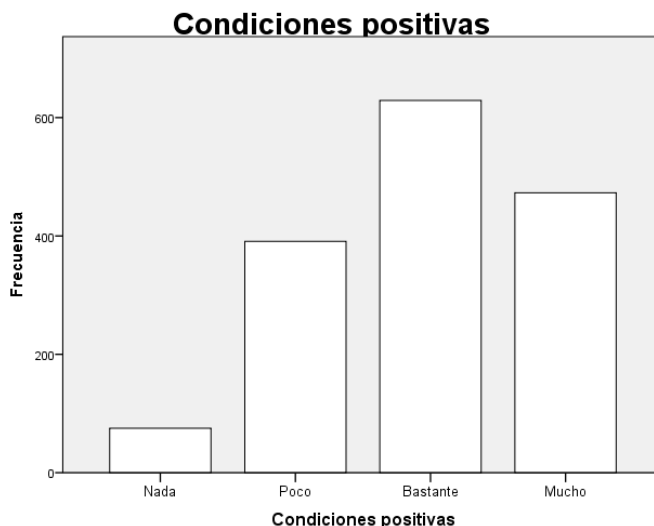
Gráfico 7.5.13.10. Satisfacción en la vida Total
Satisfacción vida



En el caso de las Condiciones de vida positivas, el nivel medio (bastantes) el que alcanza porcentajes más elevados (45.8%). La segunda más frecuente, en este caso, es la que refleja niveles altos (26.2%), seguida por los alumnos que reflejaron poca felicidad,

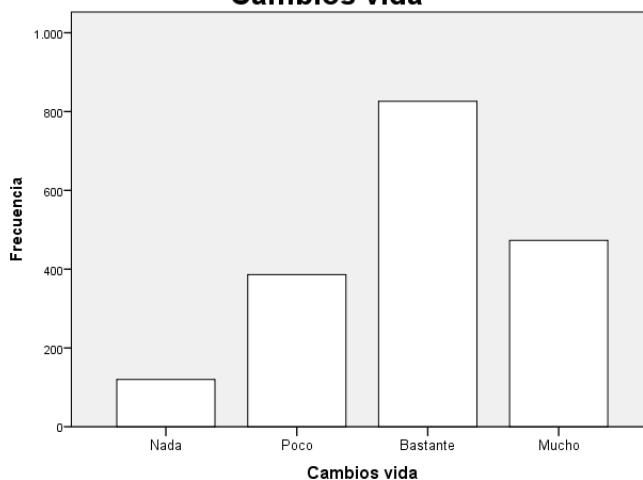
con un 21.4% de la muestra. Finalmente, aparece un 6.6% de la muestra reflejando muy poca felicidad, lo que indica que el comportamiento de la muestra está más cercano a puntuaciones altas que a bajas. Se puede ver en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.13.11. Condiciones de vida positivas Total



En la categoría Cambios en la vida se puede observar que la opción que refleja un nivel medio-alto (cambiaría pocas cosas de su vida) es la que alcanza porcentajes mayores. En esta ocasión, el 40.1% de la muestra alcanza la opción que refleja bastante felicidad, seguido por el grupo que refleja mucha (30.2% se pueden agrupar en la categoría cambiaría muy pocas cosas en mi vida). Los que cambiarían muchas cosas (mostrando un nivel muy bajo de felicidad) 4.8%. Los que reflejan niveles bajos alcanzan porcentajes más bajos de 24.9%).

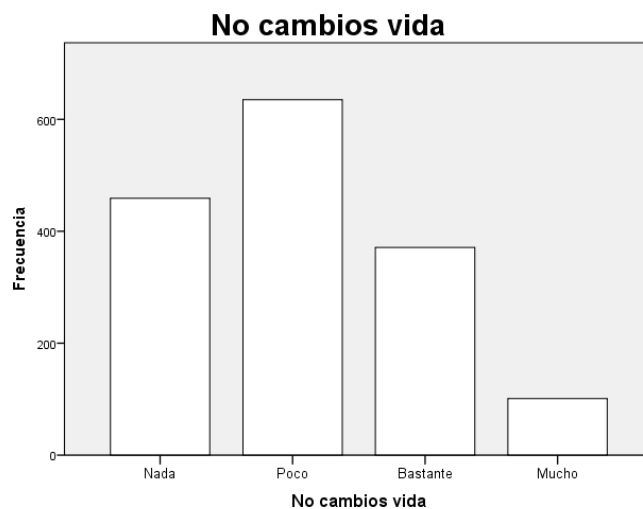
Gráfico 7.5.13.12. Cambios en la vida Total



En el factor relacionado con la No necesidad de producir cambios en la vida es en el que se alcanzan las puntuaciones menores, tal y como indican los porcentajes. En este caso, se alcanzan los porcentajes más elevados en los niveles bajos de felicidad (40.5%

cambrían bastantes cosas de su vida). De la misma manera, se puede contemplar como la opción que refleja los niveles más altos de felicidad (no cambiaría nada de mi vida) es la que tiene porcentajes inferiores con un 6.4% del total de la muestra. La siguiente opción, por porcentaje es la de bastante felicidad (cambiaría pocas cosas), alcanzada por el 23.7% de la muestra. Finalmente, aparecerían los que manifiestan muy poca felicidad, con el 29.3% de la muestra Total. Esta realidad se observa en el gráfico 7.5.13.13.

Gráfico 7.5.13.13. No cambios en la vida Total



En la tabla (7.5.13.2.) se puede ver cómo los niveles más altos se dan en Condiciones de vida negativas (con 3.67). El siguiente, es la Satisfacción con la vida (3.21), seguido por las Condiciones de vida positivas (2.95). Posteriormente, muy cerca aparece la categoría Cambios en la vida (2.91). Se alcanzan los niveles más bajos (a pesar de seguir siendo bastante altos) en el factor relacionado con la No necesidad de provocar cambios en su vida (2.07 de media, en el que sólo aparecen dos grupos). Considerando los tres grupos (Primaria, Secundaria y Universidad) el factor con valores más bajos es Cambios en la vida.

Tabla 7.5.13.2. Media de la Felicidad y sus factores Total

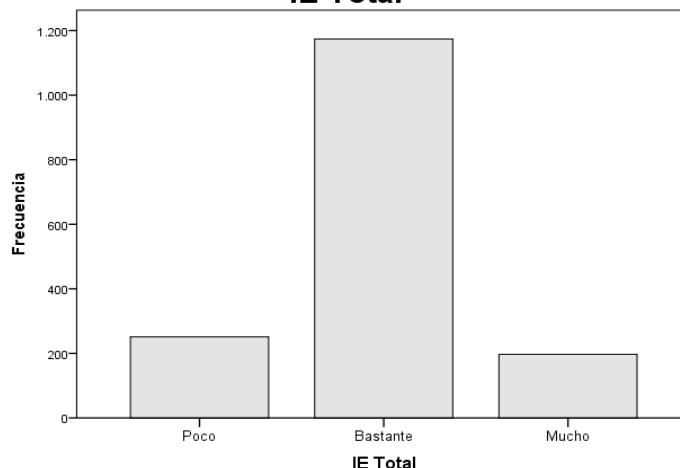
	Felicidad Total	Condiciones Negativas	Satisfacción vida	Condiciones Positivas	Cambios vida	No cambios vida
N°	1802	1803	1804	1568	1805	1566
Media	3.2198	3.6705	3.2140	2.9566	2.9152	2.0728
D. T.	.63007	.65973	.83044	.86078	.85735	.88498

- **Inteligencia emocional**

Con respecto a la variable Inteligencia Emocional, ninguno de los participantes (0%) reflejó niveles muy bajos en esta variable. De manera evidente, la opción mayoritaria es la que refleja bastante nivel de IE, alcanzada por el 72.4% de la muestra.

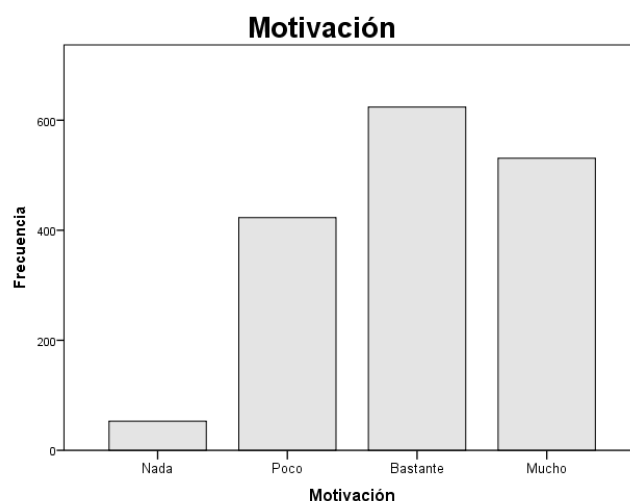
Posteriormente, el resto de encuestados se distribuye de forma muy parecida entre la opción de mayor nivel de IE (con 12.1%) y la que refleja poca IE (15.5%). Esta situación se puede observar a través del gráfico 7.5.13.14.

Gráfico 7.5.13.14. IE Total General
IE Total



Para la Motivación, como se puede observar en el gráfico que aparece a continuación, la opción “bastante” es la más frecuente, alcanzándola un 38.3% de la muestra Total. Posteriormente, aparecería la opción mucha motivación, con un porcentaje del 32.6%. A esta le sigue la de poca, que supone el 25.9%. Finalmente, un pequeño porcentaje de esta muestra (sólo el 3.2%) refleja la opción más baja en este factor (muy poca motivación). Se observa, por tanto, un incremento de los porcentajes a medida que se asciende en las puntuaciones de empatía.

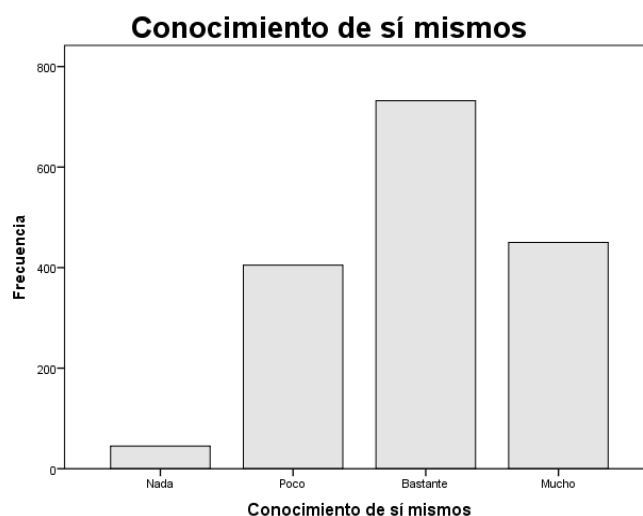
Gráfico 7.5.13.15. Motivación Total



En Conocimiento de sí mismos se vuelven a identificar niveles bastante altos, siendo la opción donde se registran los niveles medios (bastante) la que alcanza el porcentaje más alto (44.8%), seguido de la que se relaciona con un nivel alto (27.6%). Después de esta, por porcentaje mayor viene la que refleja un nivel bajo, con el 24.8%

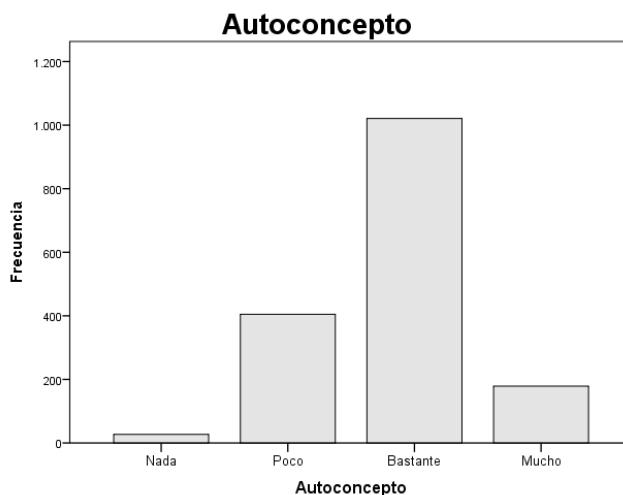
de la muestra Total, mientras que sólo el 2.8% de la misma alcanzó la alternativa más baja en los niveles de Conocimiento de sí mismos.

Gráfico 7.5.13.16. Conocimiento de sí mismos Total



En el caso del Autoconcepto, la opción más alcanzada vuelve a ser la de bastante, con el 62.5% de la muestra. La segunda es la de poco con el 24.8% de la misma. Posteriormente, aparecen la alternativa de mucho (con 11%) y muy poco (con 1.7%). El gráfico (7.5.13.17.) refleja lo comentado en este caso.

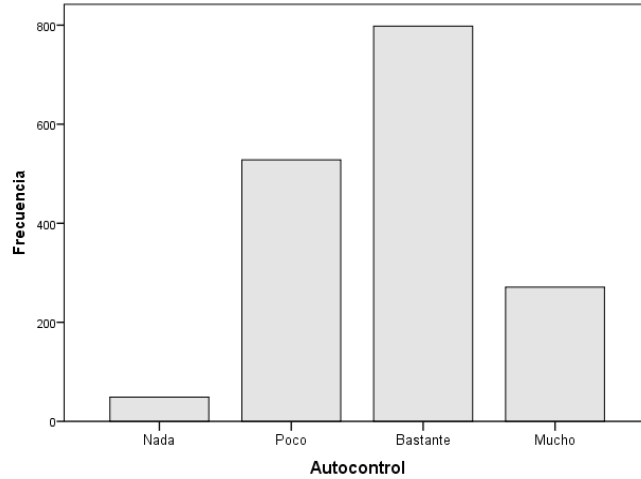
Gráfico 7.5.13.17. Autoconcepto Total



Para el factor Autoconcepto, se puede contemplar que existe una disposición similar a la comentada en casos anteriores. De nuevo, la opción más alcanzada vuelve a ser la que refleja niveles bastante adecuados en esta categoría, con un 48.5%. A esta opción le seguiría la que refleja poco autocontrol, con un 32.1% de los participantes. Posteriormente, el 16.4% refleja mucho autocontrol. Para finalizar, la opción menos

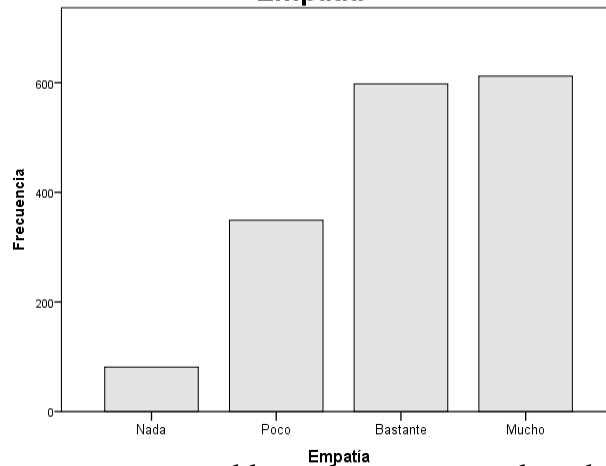
repetida es la de muy poco autocontrol, apareciendo porcentajes del 3% de la muestra total.

Gráfico 7.5.13.18. Autocontrol Total



Con respecto a los resultados en el ámbito de la Empatía, la opción menos frecuente, con un porcentaje bajo (4.9%) es la que indica niveles muy bajos en este factor, seguido por la opción poca empatía, con un 21.3% de la muestra. Las alternativas bastante (con un porcentaje de 36.5%) y, sobre todo, mucho (con el 37.3% de la muestra) son, en este orden, la tercera y la cuarta por porcentajes menores. Esta realidad queda indicada en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.13.19. Empatía Total



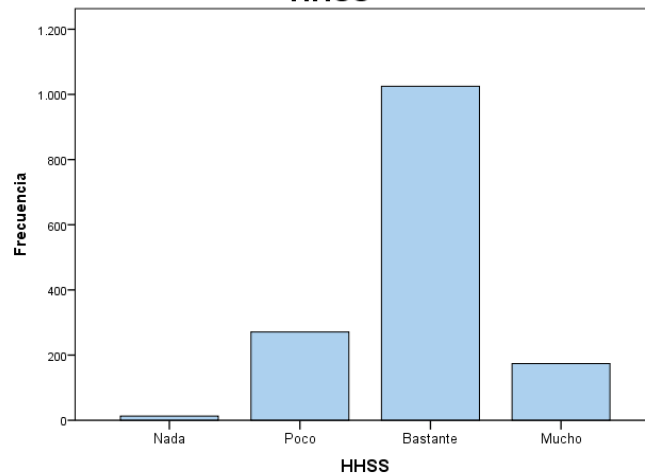
Finalmente, se presenta una tabla en la que se pueden observar en cuáles, entre todos los factores que integran la IE, se alcanzan los mejores resultados. Así, se puede ver cómo el primero, por éxito es la Empatía (con 3.06), seguido de la Motivación (3) y el Conocimiento de sí mismos (2.97). Las categorías en las que se alcanzan los niveles más bajos son en Autoconcepto (2.82) y en Autocontrol (con una media de 2.78), factor en el que se alcanzan los resultados más bajos.

Tabla 7.5.13.3. Media de la IE y sus factores Total

	IE Total	Motivación	Conocimiento de sí mismos	Autoconcepto	Autocontrol	Empatía
Nº	1622	1631	1632	1632	1646	1640
Media	2.9667	3.0012	2.9724	2.8284	2.7843	3.0616
D. T.	.52466	.84578	.79613	.62835	.74721	.88330

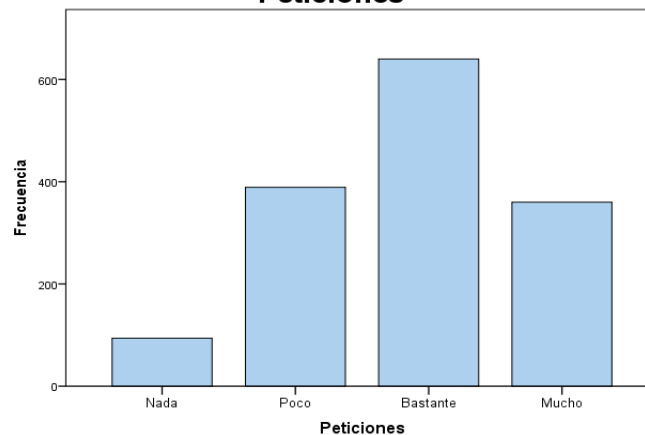
Con respecto a las Habilidades Sociales, sólo el .9% de los encuestados alcanzó la opción “muy pocas HHSS”. La opción bastante vuelve a ser la más frecuente también en HHSS, con un 69.1%, seguida por la que refleja pocas (18.3%). La segunda opción con menos porcentaje es la que se relaciona con niveles más altos (muchas HHSS con el 11.7% de la muestra Total). Las habilidades sociales reflejan niveles bastante altos como muestra el gráfico 7.5.13.19.

Gráfico 7.5.13.20. HHSS Total



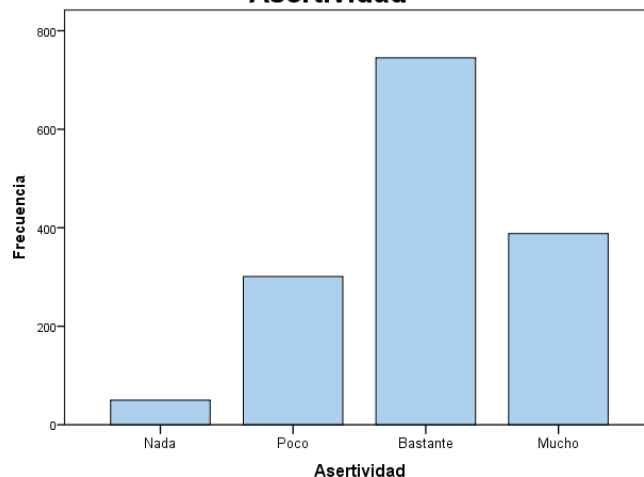
En Peticiones, el porcentaje mayor (43.2%), algo inferior a la mitad de la muestra, se corresponde con la opción de bastante, seguido de la que refleja el nivel bajo (26.2%). La tercera opción por porcentaje es la de mucho con un 24.3%, mientras que la menos frecuente es también la que manifiesta niveles menores con el 6.3%.

Gráfico 7.5.13.21. Peticiones Total



En la Asertividad se registran niveles bastante altos. La opción bastante (con 50.2%) es la que refleja los porcentajes más elevados. A continuación aparecen aquellos que alcanzaron un nivel alto en cuanto a la manifestación de asertividad (26.1% alcanzaron esta opción). Se observa que la mayoría de la muestra se encuentra en las posiciones más altas. Por su parte la opción muy poca engloba al 3.4% de la muestra Total, mientras que la de poca alcanza el 20.3%. Esto se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.5.13.22. Asertividad Total



En Disconformidad se alcanzan niveles altos. La opción con porcentajes más altos vuelve a ser bastante (44.7%), la siguiente, es la que reflejan niveles bajos (con un 28.3%), seguido, de cerca, por los porcentajes de los que reflejan mucha disconformidad (con el 21.9%). Esto provoca que las opciones con niveles más bajos queden con porcentajes muy bajos (con 5.1% para la opción “muy poca”).

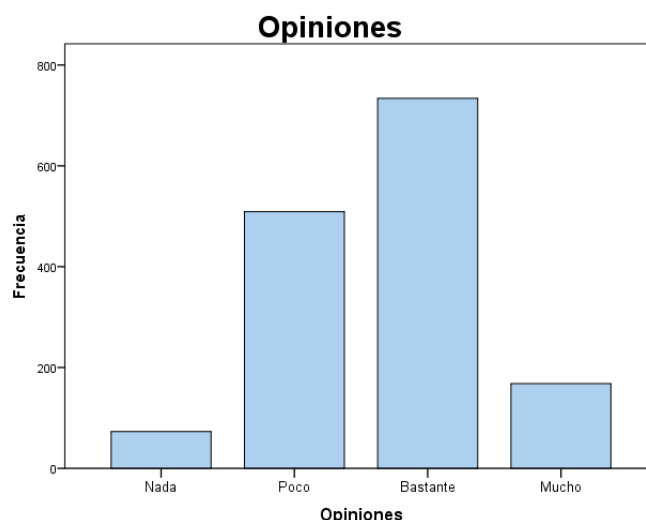
Gráfico 7.5.13.23. Disconformidad Total



En la manifestación de Opiniones, el porcentaje mayor (49.5%) corresponde con la opción de bastante nivel en cuanto a la manifestación de Opiniones, seguido de la que

refleja un nivel bajo (con un 34.3%). La tercera opción por porcentaje es la de mucho, con el 11.3% de la muestra que contestó los cuestionarios. La opción con porcentajes menores es la que refleja los niveles más bajos (con tan sólo el 4.9%). Esto queda resumido a través del gráfico 7.5.13.24.

Gráfico 7.5.13.24. Opiniones Total



Se puede contemplar que el subfactor en el que aparecen mejores resultados es en Asertividad (con una media de 2.99), seguida, muy de cerca, por la realización de Peticiones (2.85), la Disconformidad (2.83) y la manifestación de Opiniones (2.67) en la que aparecen los resultados más bajos. Aun así se observan niveles muy parecidos entre las diferentes categorías.

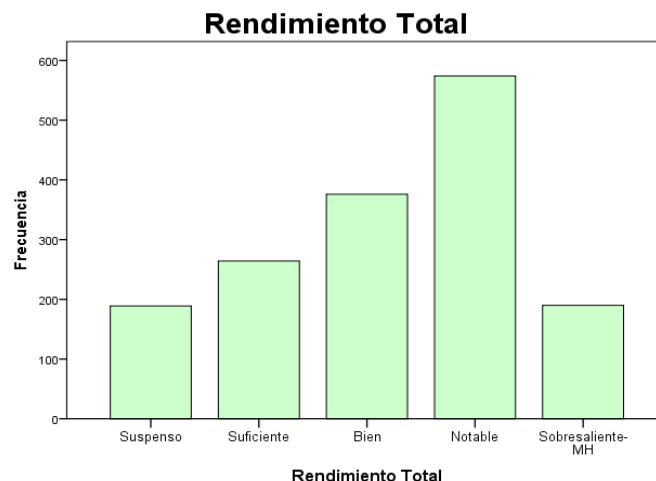
Tabla 7.5.13.4. Media de las HHSS y los subfactores Total

	HHSS Total	Peticiones	Asertividad	Disconformidad	Opiniones
Nº	1483	1483	1484	1484	1484
Media	2.9171	2.8537	2.9912	2.8336	2.6718
D. T.	.57313	.85889	.77420	.82440	.73867

- **Rendimiento**

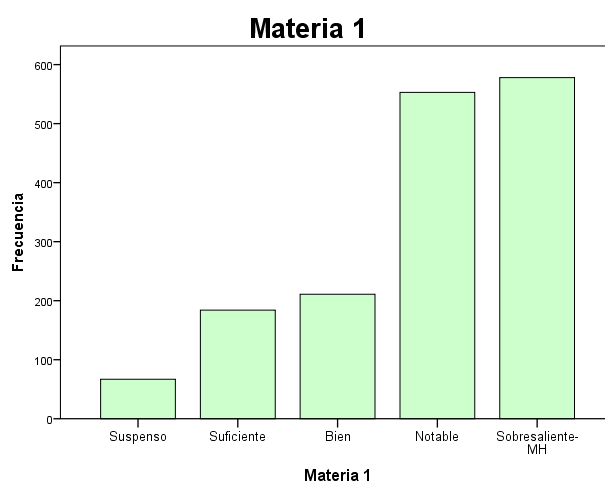
Se comienza de la nota media (6.70). En este caso, el resultado más habitual (36%) es el notable (entre 7 y menos de 8.5). La siguiente calificación, por porcentaje, es el “bien” (23.6%). A continuación aparecen los porcentajes de aprobados (con un 16.6%). Los porcentajes de sobresaliente (11.9%) y suspensos son idénticos (11.9% reflejaron entre 1 y 4.5).

Gráfico 7.5.13.25. Media Rendimiento Total



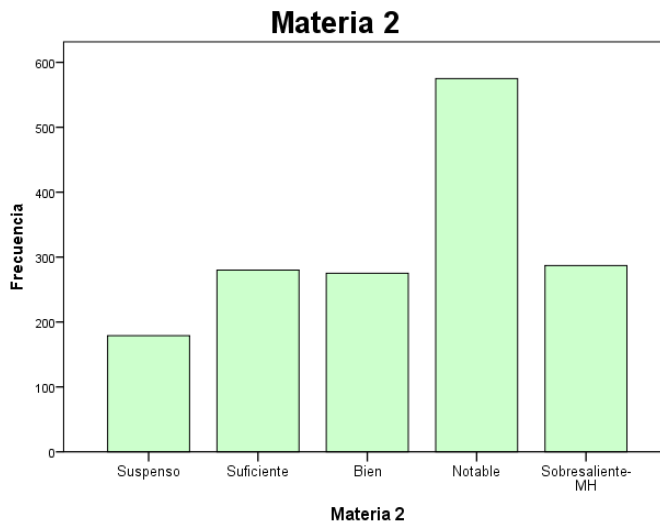
En la Materia 1, se puede comprobar cómo en la calificación suspenso, aparecen los porcentajes más bajos, con el 4.2% de la muestra. La segunda opción menos frecuente es el aprobado con el 11.6% de la muestra Total, seguido del 13.2% para los que obtienen "bien" y del porcentaje 34.7% para la calificación notable. La calificación más frecuente por porcentaje, es el sobresaliente (36.3%). Tal y como se puede observar en el gráfico que se presenta, se trata de una materia con un rendimiento medio-alto.

Gráfico 7.5.13.26. Materia 1 Total



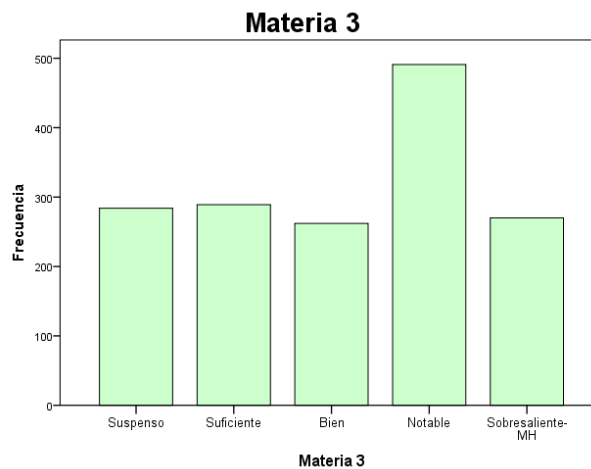
En la Materia 2, se puede comprobar que el porcentaje de alumnos que alcanzan el notable es el más elevado (36.1%), seguido, del sobresaliente (18%). Posteriormente, cerca aparece, por porcentajes más elevados, los suficientes (17.5%), bien (17.2%) y los suspensos (11.2%) que es la calificación menos alcanzada. Todo ello se puede observar en el gráfico 7.5.13.26.

Gráfico 7.5.13.27. Materia 2 Total



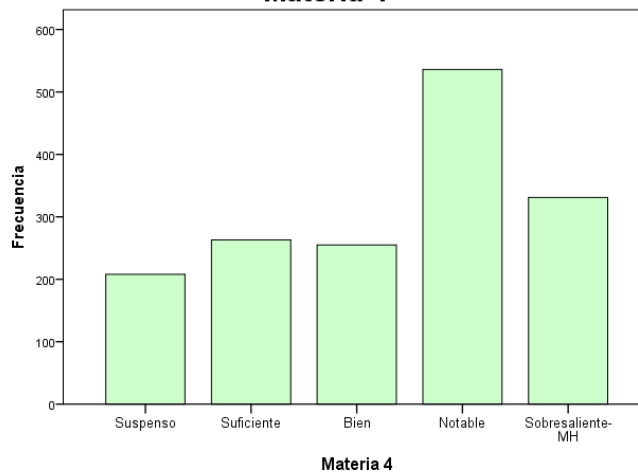
En la Materia 3 la opción más frecuente es el notable (30.8%), mientras que la más baja es el bien (con un 16.4%). La segunda más frecuente es el suficiente (18.1%) seguido, de cerca, por el insuficiente (17.8%). En esta ocasión la segunda calificación menos frecuente es el sobresaliente (16.9%).

Gráfico 7.5.13.28. Materia 3 Total



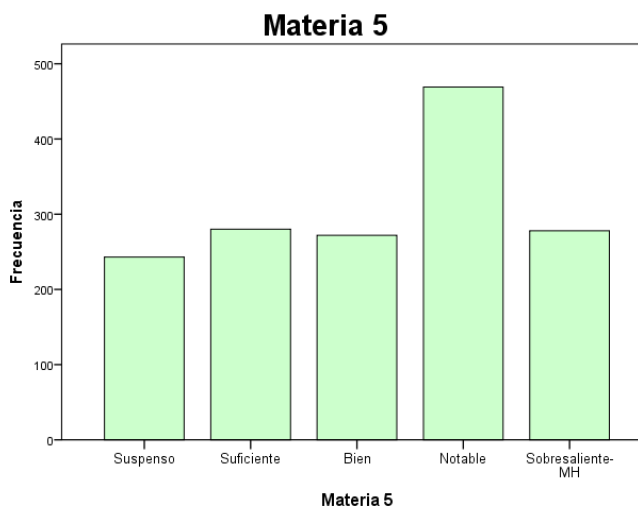
En el caso de la Materia 4 el porcentaje más alto se alcanza en la calificación “notable” con un 33.6%. El segundo resultado más alcanzado por la muestra (20.8%) es el sobresaliente, seguido del suficiente (16.5%) y el bien (16%). La nota menos frecuente, con un porcentaje de 13.1% es el suspenso.

Gráfico 7.5.13.29. Materia 4 Total
Materia 4



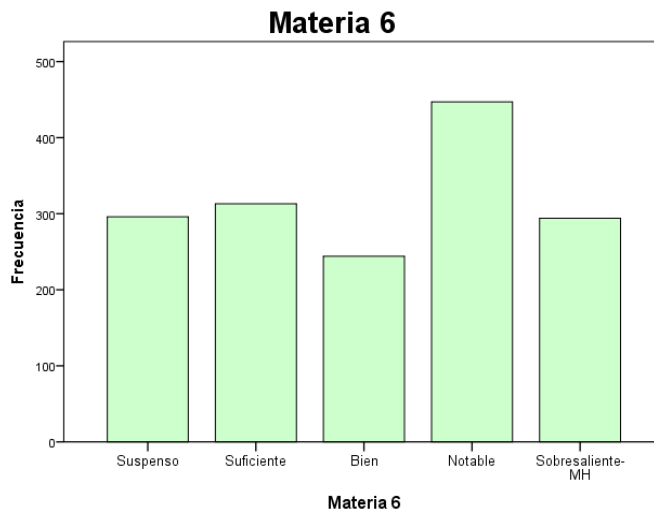
La Materia 5. tiene el notable como la calificación más frecuente (30.4%). La segunda más frecuente es el suficiente con un porcentaje de 18.2%. A continuación vendría el sobresaliente (18%), seguido por el bien (17.6%). La calificación menos frecuente es el suspenso (15.8%).

Gráfico 7.5.13.30. Materia 5 Total



Para concluir, se comenta el rendimiento en la Materia 6. En este caso, la opción más frecuente vuelve a ser el notable, siendo la calificación más alcanzada (28%) seguida del suficiente (con 18.6%). Posteriormente aparecería la calificación “insuficiente” con porcentajes de 18.6%, seguida de los sobresalientes (18.5%). La calificación menos frecuente es el bien (15.3%).

Gráfico 7.5.13.31. Materia 6 Total



Para concluir este apartado, de análisis descriptivo general, la Materia 1 es en la que se alcanza la media más elevada (7.59). La siguiente, es la Materia 4 (6.71) y a continuación la Materia 2(6.68). Después aparecerían, en este orden la Materia 5 (6.48) y la Materia 3 (6.37). La materia en la que se registran puntuaciones más bajas es en la Materia 6, con una media de (6.32). Por su parte, la calificación de notable se alcanza en las Materia 1, 2 y 4, la de bien para el resto de Materias (ya que se considera a partir de resultados superiores al 5.5 hasta el 6.5).

Tabla 7.5.13.5. Media Rendimiento y materias Total

	Rendimiento Total	Materia 1	Materia 2	Materia 3	Materia 4	Materia 5	Materia 6
Nº	1593	1593	1597	1596	1593	1542	1594
Media	6.7046	7.590	6.685	6.379	6.712	6.481	6.342
D. T.	1.65169	1.8154	1.8797	2.0580	2.0381	2.0366	2.0927

7.5.14. Descriptivos Específicos Total

7.5.14.1. Etapa

- **Ansiedad**

Se observan diferencias entre las diferentes etapas evolutivas. Estas demuestran niveles más altos en el alumnado universitario (alcanzando una media de 1.84), que destaca por el mayor porcentaje en la opción de bastante ansiedad (13.5%) y el menor en muy poca (31.6%). El siguiente por nivel de ansiedad es el alumnado de Secundaria (con una media de 1.72). Con puntuaciones más bajas aparecen los niños (Primaria), con una media de 1.57, donde aparecen los mayores porcentajes en muy poca ansiedad

(50.5%). Estos resultados indican un incremento de los niveles de ansiedad, a medida que se asciende en edad (se va pasando de etapa).

En el factor Estados emocionales positivos (AE), se pueden contemplar diferencias entre las etapas. Los niveles más altos de este factor aparecen en el alumnado de Secundaria (2.03 de media), que destaca por presentar los mayores porcentajes en la opción de mucha ansiedad (5.9%), seguido muy de cerca, por el alumnado universitario (1.99), con los porcentajes más bajos en muy poca (29.1%). Con las puntuaciones más bajas vuelve a aparecer el alumnado de Primaria (1.91) que presenta el porcentaje más alto en muy poca (32.2%).

En la categoría Estados emocionales negativos (AE), la muestra universitaria (con una media de 1.57) es en la que se dan los niveles más altos, ya que destacan por tener los porcentajes más altos en cuanto a mucha (2.1%) y bastante ansiedad (11% de los encuestados) y el más bajo en muy poca (57.4%). El siguiente, por nivel de ansiedad es el alumnado que compone la muestra de Educación Primaria con una media de 1.41. Le siguen los participantes de Secundaria (1.38), en el que destacan los mayores porcentajes en muy poco (72.3%).

Con respecto a los Rasgos emocionales (AR), en función de la Etapa, vuelve a ser el alumnado universitario el que presenta niveles más altos (media de 1.73) ya que destaca en porcentajes en la opción de bastante ansiedad (13.1%) y los menores en la opción muy poca (44.3%). En segundo lugar estaría la muestra de Educación Infantil (1.45), seguido muy de cerca por los de Educación Secundaria, que presentan los niveles más bajos (1.44), con los mayores porcentajes en muy poca (69.9%).

En la categoría Emociones negativas (AE), el alumnado de menor edad (Primaria) es el que alcanza la media más alta (1.35), dándose los niveles más altos, y destacando por tener los porcentajes más altos en cuanto a bastante ansiedad (6.9% de los encuestados) y el más bajo en muy poca (72.9%). Lógicamente (puesto que sólo hay dos grupos), el grupo de alumnos de Secundaria es el que presenta niveles menores (1.28 de media) en el que destacan los mayores porcentajes en poca (19.5%) y muy poca ansiedad (72.9%).

Siguiendo con el factor Contrapuestos (AE-AR), se pueden contemplar algunas diferencias entre ambas etapas. Los niveles más altos de este factor aparecen en el alumnado universitario (2.11 de media), que destaca por presentar los mayores porcentajes en la opción de bastante ansiedad (7.6%) y los porcentajes más bajos en muy poca (26.6%). Con puntuaciones menores aparecen los alumnos de Primaria

(alcanzando una media de 1.71), que destaca por el menor porcentaje en la opción de mucha ansiedad (5.7%) y el porcentaje más alto en muy poca (52.4%).

- **Felicidad**

Para la Felicidad Total, considerando la variable Etapa, el alumnado de Primaria, con los mayores porcentajes en mucha (39.2%) y la media más elevada (3.28) es el que alcanza un nivel superior. El segundo sería el alumnado que configura la muestra universitaria (3.19) con los porcentajes más bajos en muy poca (0%). Finalmente, el alumnado que cursa Secundaria (3.16) es el que alcanza los menores porcentajes en mucha felicidad (28.3%).

En el factor Condiciones de vida negativas, el mayor nivel lo tiene el alumnado de Educación Secundaria (3.76) con los porcentajes más altos en mucha felicidad (81.3%). El siguiente es el alumnado que configura la muestra de menor edad (con una media de 3.63). El que tiene niveles menores de felicidad es el alumnado universitario (3.49), en el que aparecen los porcentajes más altos en muy poca (3.4%).

Con respecto a la Satisfacción con la vida, se observa que el alumnado que cursa sus estudios en un CEIP (alcanzando una media de 3.35), que destaca por el mayor porcentaje en la opción de mucha felicidad (54.4%) y el menor en muy poco (4.4%). El siguiente por nivel de felicidad es el alumnado de Secundaria (con una media de 3.13). El alumnado universitario (3.04), con los porcentajes más bajos en mucha (27.4%) es el que alcanza niveles más bajos de felicidad.

Siguiendo con las Condiciones de vida positivas, los niveles más altos aparecen en el alumnado de Educación Primaria (3.16 de media), que destaca por presentar los mayores porcentajes en la opción de mucha felicidad (42%) y los más bajos en muy poca (4%). Con las puntuaciones menores aparece el alumnado de Educación Secundaria (alcanzando una media de 2.76), con porcentajes menores en mucha (19%) y mayores en muy poca ansiedad (5.6%).

En la categoría Cambios en la vida, la muestra universitaria (con una media de 3.47) es en la que se dan los niveles más altos, ya que destacan por tener los porcentajes más altos en cuanto a mucha felicidad (52.7% de los universitarios) y el más bajo en muy poco (.4%). El siguiente, por nivel de felicidad es el alumnado que cursa sus estudios en IES (2.83), donde aparecen los porcentajes más altos en bastante ansiedad (55.9%). Los que menos felicidad manifiestan son los más jóvenes (2.82), en los que aparecen los porcentajes más altos en muy poca (10.5%).

Para terminar con esta variable aparece el factor No cambios en la vida, teniendo el mayor nivel el alumnado de Educación Secundaria (2.12) con los porcentajes más altos en mucha felicidad (7.2%) y los menores en muy poca (26.5%). Este alumnado presenta una media más alta que el de Primaria (media de 2.01), en el que aparecen los porcentajes más altos en muy poca (32.4%).

- **Inteligencia Emocional**

Con respecto a la IE, en función de la Etapa, aparece una gran igualdad entre todos los grupos. A pesar de esto, es la muestra de Secundaria la que presenta niveles más altos (media de 2.97) ya que destaca en porcentajes en la opción de mucha IE (13.4%). A continuación (2.96) vendría la muestra universitaria, con una media prácticamente idéntica. Lo mismo ocurre en la muestra Infantil (2.95), donde aparecen los más bajos en mucha (11.2%) y los más altos en poca IE (15.8%), siendo el grupo con los niveles menores.

Para la Motivación, factor de la IE, considerando la variable Etapa, el alumnado universitario (3.34) es el que alcanza puntuaciones mayores, con los menores porcentajes en muy poca motivación (1.3%). Vendría después la muestra Infantil (3.32) con los porcentajes más altos en mucho (52.2%). Con las puntuaciones más bajas, aparece la muestra de Secundaria (2.61) que demuestra un nivel inferior e este factor, con los porcentajes más altos en poca motivación (39%) y también en muy poca (5.3%).

El Conocimiento de sí mismos, los niveles más altos aparecen en el alumnado universitario (44.9% alcanzan el nivel máximo y 43.6% bastante), en el que aparecen los porcentajes más altos de sujetos que llegan al nivel máximo y los segundos en la opción bastante. Esto da la media más alta de todas las muestras, con 3.32. El siguiente, por nivel es el alumnado que compone la muestra de Primaria (3.15). El último sería el alumnado de Secundaria, con una media de 2.70, en el que aparecen los porcentajes menores en mucho (12.2%) y los más altos en muy poco (4%).

En Autoconcepto los niveles más altos aparecen en el alumnado de Secundaria (71.5% alcanzan el máximo nivel en bastante), lo que da la media más alta de todas las muestras evaluadas, con 2.91. El siguiente, por nivel, es el grupo de alumnos universitarios (2.71), en el que aparecen los segundos mayores porcentajes en mucha (11.1%). El último sería el alumnado de Primaria, con una media de 2.70 y los porcentajes mayores porcentajes en muy poco (24.1%).

En Autocontrol, los niveles más altos aparecen entre los alumnos de Educación Secundaria (3.01 de media) ya que 31.4% de sus alumnos alcanzan el nivel más elevado. A continuación iría el alumnado que conforma la muestra de universitarios (2.89), primeros en la opción bastante (66.2%). Finalmente, con los porcentajes mayores en muy poca (3.5%) y la media menor (2.848) aparece el alumnado de Primaria.

Para el factor Empatía, el que presenta mayor nivel es el alumnado de Secundaria (3.33) que presenta los porcentajes mayores en la opción mucho (45.5%). El siguiente es el Primaria (3.14 de media). En tercer lugar aparecería el alumnado que configura la muestra de universitarios, con la media más baja (1.99) y con el menor porcentaje en la opción mucho (.9%).

A continuación las Habilidades Sociales, donde aparecen niveles altos en todas las muestras. Por otro lado, en cuanto a la clasificación por puntuaciones, el alumnado de Primaria es el que más nivel alcanza (3.08 de media) en el que aparecen los porcentajes más altos en la alternativa bastante (82.7%), seguido del alumnado universitario (2.86) con los porcentajes más elevados en la opción bastante (15.5%). En tercer lugar aparecería el alumnado de Educación Secundaria (2.79 de media). Este es el que tiene los mayores porcentajes en muy pocas HHSS (1.3%).

Con respecto a los elementos que integran las habilidades sociales, se inicia el análisis con la realización de Peticiones, donde son los alumnos más jóvenes (Primaria, con una media de 3.16 de media) los que obtienen mejores resultados, presentando los porcentajes mayores en la alternativa de bastante (46.1%) y mucho (36.3%). Posteriormente, aparece el alumnado de Educación Secundaria (2.72). Los que presentan puntuaciones menores son el alumnado universitario (2.44), con los porcentajes menores en el nivel más alto (13.2%).

Con respecto a la Asertividad, de nuevo, es el alumnado infantil el que obtiene puntuaciones mayores, tal y como establece su media (3.18). En esta muestra están los alumnos que demuestran los mejores porcentajes en la opción de mayor nivel (30.7% mucho). Le sigue el alumnado de Secundaria (2.90) con los segundos niveles más altos en la opción “mucho” (24%). En el alumnado universitario (2.75) aparecen los mayores porcentajes en muy poca disconformidad (7.7%).

En el caso de la Disconformidad, los niveles más bajos (mayores porcentajes en muy poco, siendo del 9.4%) aparece en el alumnado universitario (2.64). El alumnado con mejores resultados es el universitario (3.31) con los mayores porcentajes en mucho

(50.5%). Finalmente aparecería el alumnado de Primaria (2.87), situado entre ambas muestras.

En la manifestación de Opiniones, los alumnos universitarios alcanzan la media más elevada (2.95), que alcanza los porcentajes más altos en la puntuación máxima (26.4%). El siguiente es el alumnado de menor edad (Primaria, con una media de 2.63), seguido por el de Secundaria (2.60) que alcanza los porcentajes mayores en muy poco (8.3%).

- **Rendimiento**

Considerando la Media del Rendimiento, se puede decir que el alumnado universitario es el que se registra resultados superiores (con una media de 7.21) con los porcentajes de notables más altos (49.3%) y los más bajos en suspensos (3.2%). Le sigue el alumnado de Educación Secundaria (6.32 de media) con el segundo porcentaje más alto de notables (37.3%). Muy cerca (6.31), aparece el alumnado de Primaria, en el que aparece el mayor porcentaje de suspensos (20.6%).

En el Rendimiento en la Materia 1, el alumnado universitario vuelve a alcanzar mejores resultados (8.02 de media) en el que aparecen los porcentajes más bajos para los suspensos (2.3%) y el más alto en sobresalientes (43%). A continuación se encuentra el alumnado que conforma la muestra de Secundaria (7.56), siendo en el que se registra el segundo porcentaje mayor de sobresalientes (36.9%). Los que tienen un nivel más bajo, en esta materia, son los alumnos de Educación Primaria (7.46), con el porcentaje más bajo en sobresalientes (33.2%).

En el caso de la Materia 2, es el alumnado universitario (media de 7.57) en el que aparece el mayor porcentaje de sobresalientes (23.2%) y el menor en suspensos (2.7%). Le sigue el alumnado de Primaria (6.73 es su media). La media más baja en esta materia es para el alumnado de Secundaria (6.37) con mayor porcentaje en suspensos (12.7%).

En la Materia 3, el alumnado de la Universidad vuelve a ser en el que se encuentran las calificaciones más altas (7.33) con los porcentajes mayores en sobresalientes (24.6%) y notables (38.8%). La siguiente muestra es la Primaria (6.41) con menor número de sobresalientes (20.1%) y notables (28.5%) que el anterior. Con las puntuaciones más bajas, aparece el alumnado de Secundaria (6.05), en el que se recogen notas más bajas, encontrándose los mayores porcentajes de suspensos (20.1%).

En relación con la Materia 4, el alumnado universitario alcanza los mejores resultados (con una media de 7.25) con el mayor porcentaje de notables (51.6%) y el

menor en suspensos (4.5%). El siguiente, por rendimiento, es el alumnado de Educación Secundaria (6.86), donde se dan los segundos mayores porcentajes en sobresalientes (20.8%). En la muestra de Primaria aparecen los alumnos con resultados más bajos (6.34 de media) con los mayores porcentajes de suspensos (19%).

En el caso de la Materia 5 vuelve a ser el alumnado infantil (Primaria) el que recoge resultados más bajos (6.32), teniendo en cuenta que se registra el mayor porcentaje de suspensos (21.7%). Los resultados más altos aparecen en el alumnado universitario (6.78), con los porcentajes más altos en notables (37.6%). Los alumnos de Secundaria, se encontrarían entre ambos, registrando menos notables que la anterior muestra (32.1%) y una media de 6.51.

7.5.14.2. Género

- **Ansiedad**

Considerando la variable Ansiedad, en función del género, se puede ver que las mujeres tienen un nivel más alto que los varones. De esta manera, con respecto a las puntuaciones del Total de Ansiedad, las mujeres reflejan porcentajes más altos en cuanto a las opciones que se relacionan con un nivel más alto (1.1% tienen mucha ansiedad y un 12.1% tienen bastante), en comparación con los varones (.7% mucha y 6.7% bastante ansiedad total). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan el nivel más bajo, donde los varones superan en porcentaje a las mujeres (48% por 39.8% reflejan muy poca). Por esto, la muestra femenina manifiesta niveles más altos de ansiedad que los varones, tal y como reflejan las medias de ambos (1.60 los hombres y 1.74 las mujeres).

Para el factor Estados emocionales positivos(AE), se vuelve a contemplar, que las mujeres tienen un nivel más alto, reflejando los porcentajes superiores en las opciones mucho (5.6%) y bastante (20.2%). Por su parte, los varones las superan en porcentajes de muy poco (33.5%). La diferencia en la ansiedad en este factor es evidente, entre varones y mujeres, algo que queda confirmado por las medias que reflejan ambos. Así las mujeres alcanzan una media de 2.02, mientras que los varones llegan a 1.93.

El siguiente factor es Preocupaciones y dificultades (AR) en el que se repite lo que se ha comentado en apartados anteriores: las personas de género femenino manifiestan tener niveles más altos, también en esta categoría. Así, los porcentajes de las mujeres son superiores en la opción que refleja un nivel más alto (7.6% en las mujeres frente al

6.4% en los varones). Las medias de ambos grupos son una prueba clara de estas diferencias: 2.05 los varones y 2.20 las mujeres.

Para los Estados emocionales negativos (AE), la media de las mujeres (1.46) vuelve a ser superior a la alcanzada por los varones (1.46). Esto se puede ver desde la perspectiva de los porcentajes, teniendo ellas superiores porcentajes en la opción mucha ansiedad (1.8% en las mujeres frente al 1.2% en los varones). Los varones, por su lado, las superan en porcentajes de muy poca ansiedad (72.7% frente a 65.5%).

En cuanto a la categoría de Rasgos emocionales (AR), vuelve a ser evidente que las mujeres manifiestan niveles superiores de ansiedad. Esta realidad se ve de forma clara comprobando los porcentajes. Los varones tienen porcentajes superiores en la alternativa que refleja niveles más bajos (67.8% de los varones frente al 61.1% de las mujeres reflejan muy poca ansiedad). Todo lo contrario ocurre en las opciones de más nivel de ansiedad, donde las mujeres tienen porcentajes superiores (4.1% en mujeres y 2.7% en varones para la opción de mucha ansiedad). Esto queda confirmado por las medias (1.43 en varones y 1.53 en mujeres).

Si se tiene en cuenta el quinto factor de la ansiedad, Emociones negativas (AE-AR), se vuelve a comprobar cómo las mujeres (con una media de 1.36) reflejan niveles más altos de ansiedad que los varones (cuya media es de 1.26). Las mujeres tienen un porcentaje más alto en las opciones que reflejan niveles más altos de ansiedad (3% frente al .7% mucho y 5.5% frente al 5% bastante). Por su parte los varones superan a las mujeres en la opción muy poca (79.8% frente a 75.2%).

- **Felicidad**

Considerando la Felicidad, las diferencias encontradas no son tan evidentes como en el caso de la variable Ansiedad. Ambas medias son idénticas hasta las centésimas (3.22), si bien es cierto que las mujeres presentan porcentajes mayores en la alternativa “mucha” (33% de los varones y 33.3% de las mujeres). Lo contrario ocurre en bastante (56.7% de los varones y 56.2% en mujeres). Esto se traduce en una enorme igualdad entre ambos géneros.

El único factor, dentro de la felicidad, donde se encuentran diferencias algo más pronunciadas es en el caso de los Cambios en la vida. En este caso, las diferencias son favorables a las mujeres (con una media de 2.97 mayor que la de los varones, que es de 2.96). Esto se puede contemplar a través de los diferentes porcentajes: en los varones

(24.1% mucha) se observan porcentajes más bajos, en las opciones que se relacionan con un mayor nivel en este factor, que en el caso de las mujeres (28.1%). De esta manera, se puede decir que las mujeres presentan un nivel ligeramente superior.

- **Inteligencia Emocional**

En el caso de la Inteligencia Emocional, ocurre lo mismo que se ha comentado en el caso de la ansiedad y sus factores: aparecen diferencias favorables a las mujeres, que reflejan niveles superiores. Las mujeres muestran porcentajes más altos en la opción mucha IE (15.6%) que los varones (8.6% reflejan mucha IE). Por su parte, los varones superan a las mujeres en la opción bastante (73.9% frente a 71.2%). Así pues, las mujeres presentan niveles ligeramente superiores (su media es de 3.02) que los varones (2.91).

En lo referente al factor Conocimiento de sí mismos, las medias son más bajas en los hombres (2.91) ya que son superados por las mujeres (con una media de 3.03). Estas diferencias se reflejan en sus porcentajes, donde los varones presentan menos porcentajes en mucha (25.6%) que las mujeres (29.9%).

En cuanto a la categoría Autocontrol, las mujeres manifiestan niveles superiores. Esta realidad se ve de forma clara comprobando los porcentajes. Los varones tienen porcentajes superiores en las alternativas que reflejan el nivel más bajo (37.1% de los varones frente al 27.8% de las mujeres reflejan poco autocontrol). Todo lo contrario ocurre en las opciones de más nivel, donde las mujeres tienen porcentajes superiores (19.7% en mujeres y 12.9% en hombres para la opción de mucho). Esto queda confirmado por las medias (2.69 en varones y 2.86 en mujeres).

Si se tiene en cuenta el factor Empatía, se vuelve a comprobar cómo las mujeres (con una media de 3.13) reflejan niveles más altos que los varones (cuya media es de 2.98). Las mujeres tienen un porcentaje más alto en las opciones que reflejan niveles más altos de este factor (43.9% frente al 30.5% presentan mucho).

Con respecto a las Habilidades Sociales, se pueden comprobar diferencias también: los varones tienen un nivel ligeramente superior a las mujeres, tal y como reflejan las medias de ambos (2.98 es la media de los varones y 2.85 la de las mujeres). Así, los varones presentan mayores porcentajes en la alternativa “muchas” (el 13.1% de los hombres evidencian muchas habilidades sociales) que las mujeres (10.6%).

Continuando con los subfactores de las HHSS, en el caso de la realización de Peticiones, volviendo a remarcar la mayor media de la muestra masculina (2.96) con los

porcentajes más elevados para la opción “mucho” (27.5%) que las mujeres (21.3%). Lo contrario ocurriría en las puntuaciones más bajas (3.9% los varones frente al 8.6% en las mujeres).

En cuanto a la subcategoría manifestación de Opiniones, las mujeres manifiestan niveles más bajos. Esta realidad se ve de forma clara comprobando los porcentajes. Los varones tienen porcentajes inferiores en las alternativas que reflejan el nivel más bajo (4% de los varones frente al 5.7% de las mujeres reflejan "muy poco"). Todo lo contrario ocurre en las opciones de más nivel, donde las mujeres tienen porcentajes inferiores (9.6% en mujeres y 13.1% en hombres para la opción de mucho). Esto queda confirmado por las medias (2.72 en varones y 2.61 en mujeres).

- **Rendimiento**

Si se tiene en cuenta la Media del Rendimiento, en función del género, se pueden ver diferencias entre varones y mujeres en cuanto a las calificaciones. Así la muestra femenina alcanza una media de 6.97, mientras que los varones llegan hasta 6.42. De esta manera, se puede hablar de resultados superiores en las mujeres, algo que se confirma al ver los porcentajes. En el caso de los sobresalientes y los notables las mujeres tienen mayores porcentajes (13.2% y 41.3% respectivamente) que los varones (10.6% y 30.5% respectivamente).

Considerando la Materia 1, el género con la media más alta, en la Materia 1, vuelve a ser el femenino (7.86) con mayor porcentaje de sobresalientes (41.7%) y menor en suspensos (2.5%) que los varones (30.8% y 5.9% respectivamente, con una media de 7.30).

Con respecto al Rendimiento en la Materia 2, de nuevo, las mujeres obtienen mejores resultados (con una media de 6.99), presentando porcentajes mayores en sobresalientes (20.6%) que los varones (15.2%). Por contra, estos últimos presentan porcentajes más altos en cuanto a insuficientes (15.2% ellos y 7.5% ellas), lo que hace que su media sea más baja (6.36).

Una distribución muy similar a la anteriormente comentada se puede ver en la Materia 3: la muestra femenina alcanza una media de 6.56, mientras que los varones llegan hasta 6.16. De esta manera, se puede hablar de resultados superiores en las mujeres, algo que se confirma al ver los porcentajes. En el caso de los sobresalientes y los notables las mujeres tienen mayores porcentajes (18.5% y 32.5% respectivamente) que los varones (15.3% y 29.1% respectivamente).

Para la Materia 4, el género con la media más alta, vuelve a ser el femenino (6.98) con mayor porcentaje de sobresalientes (24.2%) y notables (34.7%) que los varones (17.2% y 32.5% respectivamente). Por su parte, son los varones los que presentan porcentajes más altos en insuficientes (16.9%) que las mujeres (9.5%), lo que hace que estos tengan una media de 6.42.

Considerando el Rendimiento en la Materia 5, de nuevo, las mujeres obtienen mejores resultados (con una media de 6.73), que presenta porcentajes mayores en sobresalientes (19.4%) que los varones (16.5%). Por contra, estos últimos presentan porcentajes más altos en cuanto a insuficientes (19.8% los varones y 11.9% las mujeres), lo que hace que su media sea más baja (6.22).

En lo referente al Rendimiento en la Materia 6 la muestra femenina alcanza una media de 6.64, mientras que los varones alcanzan 6.02. De esta manera, se puede hablar de resultados superiores en las mujeres, algo que se confirma al ver los porcentajes. En el caso de los sobresalientes y los notables las mujeres tienen mayores porcentajes (21.8% y 30.8% respectivamente) que los varones (14.9% y 25.1% respectivamente).

7.5.14.3. Cultura/Religión

- **Ansiedad**

Teniendo en la variable Ansiedad (Total), los resultados reflejan que el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta niveles más bajos de ansiedad (la media de los cristianos es 1.73 mientras que los musulmanes alcanzan 1.64). Esto se ve reforzado a través de los porcentajes, en los que los musulmanes superan en las alternativas que reflejan un nivel más bajos de ansiedad (45.1% de los musulmanes reflejan muy poca ansiedad y un 40.9% de los cristianos alcanza la misma puntuación), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más altos de ansiedad, donde los últimos superan en porcentaje a los primeros (.7% de los musulmanes por el 1.4 de los cristianos). Esto muestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más bajos en ansiedad.

Para los Estados emocionales positivos (AE) vuelven a encontrarse diferencias entre ambos grupos culturales, en la misma dirección que la referida en el caso anterior: los resultados del alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta porcentajes más bajos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto de ansiedad (5% de los musulmanes reflejan mucha ansiedad y un 7.9% de los cristianos la misma puntuación), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Todo

lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de ansiedad ante este tipo de estímulos, donde los primeros superan en porcentaje a los últimos (42.1% en cristianos por 48.8% en musulmanes reflejan muy poca ansiedad). Esta perspectiva inicial se ve confirmada por las medias de ambos grupos, donde los musulmanes (1.96) alcanzan puntuaciones más bajas que los cristianos (2.00).

Con respecto al factor Contrapuestos (AE-AR), los cristianos presentan una media de 2.19 y los musulmanes 2.10. Con respecto a los porcentajes, el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana tiene menos en la alternativa que refleja un nivel más alto de ansiedad en este factor (5% de los musulmanes reflejan mucha ansiedad por el 7.9% que alcanzan los cristianos), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana. Lo contrario ocurre con la opción que refleja el nivel más bajo de ansiedad, donde los musulmanes superan en porcentaje a los primeros (42.1% en cristianos por 48.8% en musulmanes reflejan muy poca ansiedad).

- **Felicidad**

Con respecto a la variable Felicidad, se describen más similitudes que diferencias entre ambas culturas. El alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiestan porcentajes más altos en cuanto a la alternativa “mucha felicidad” (33.6% de los musulmanes y un 32.3% de los cristianos). Sin embargo, lo contrario ocurre en la opción bastante (59.5% los cristianos y 54.9% de los musulmanes). De esta manera, las medias indican la igualdad (3.23 los cristianos y 3.21 los musulmanes) entre ambos grupos.

En cuanto al factor Cambios en la vida, se describe una diferente a la descrita anteriormente: aparecen niveles ligeramente inferiores en la muestra de alumnos de religión islámica (2.87) con respecto al alumnado cristiano (2.99). Los porcentajes del alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana son más bajos en cuanto a las alternativas que reflejan un nivel más alto (24.2% de los musulmanes reflejan mucha por el 30.6% que alcanzan los cristianos). Por su parte, registran porcentajes menores en la alternativa poca felicidad (18.4% en cristianos por 22.9% en musulmanes).

- **Inteligencia Emocional**

Para la Inteligencia Emocional, los resultados reflejan que el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta niveles más bajos en la IE (la media de los cristianos es 3.05 mientras que los musulmanes alcanzan 2.92). Esto se ve reforzado a través de los porcentajes, en los que los musulmanes superan en las

alternativas que reflejan un nivel más bajo de IE (17.5% de los musulmanes reflejan poca), en comparación con los pertenecientes a la religión cristiana (11% muy poca). Todo lo contrario ocurre en las opciones que reflejan niveles más altos de IE, donde los cristianos superan en porcentaje a los musulmanes (16.8% de los cristianos por 10.1% reflejan mucha IE). Esto muestra que la cultura/religión musulmana registra niveles más bajos en IE.

Con respecto al factor Motivación, aparecen algunas diferencias entre ambas culturas, dado que los cristianos reflejan puntuaciones más altas (3.16) que los musulmanes (2.93) 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 (38.3% mucha motivación) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (30.5%). Por otro lado, presentan menores porcentajes en la opción que refleja menos motivación (1.9% en la cultura cristiana frente al 3.8% en la musulmana reflejan muy poca). 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 la categoría de Conocimiento de sí mismos, donde se vuelven a evidenciar algunas diferencias entre ambas culturas, teniendo los cristianos (3.12) niveles superiores a los musulmanes (2.91), algo que se refleja, también, en los porcentajes. Los sujetos de cultura/religión cristiana tienen mayores porcentajes en cuanto a las opciones que reflejan bastante (47.7%) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (43.2%) y menores en las opciones que reflejan el nivel más bajo en este factor (.9% en cristiana frente al 3.4% en la musulmana reflejan muy poco, mientras que presentan 18.7% y 27.6% respectivamente en poco).

Para el Autoconcepto también existen diferencias y vuelven a ser los cristianos (con una media de 2.89) los que muestran resultados superiores. Los musulmanes (2.80) tienen mayores porcentajes en las opciones muy poco (1.8%) y poco (26.2%) que la muestra de alumnos cristianos (1.5% y 21.3% respectivamente). Por el contrario, presentan niveles inferiores en las puntuaciones más altas (9.9% mucho para los musulmanes, frente a 13.5% entre los cristianos).

En el caso del Autocontrol, se vuelven a ver advertir diferencias entre ambos grupos culturales. El alumnado de cultura cristiana-occidental tiene mayores porcentajes en cuanto a las opciones que reflejan los niveles más altos (20% mucho y 53.7%

bastante) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura islámica (14.5% mucho y 46% bastante). Por otro lado, presentan menores porcentajes en la opción que refleja menos autocontrol (3.5% en musulmanes frente al 1.7% en la cristiana). Esta realidad se manifiesta en las medias, donde los cristianos (2.92) alcanzan puntuaciones más altas que los musulmanes (con una media de 2.71).

Continuando con la Empatía, las diferencias existentes entre ambas culturas indican que los musulmanes (3.10) tienen niveles mayores que los cristianos (2.97) en esta categoría. Así, tienen porcentajes mayores en la alternativa que refleja el nivel más alto en este factor (38.3%) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura cristiana (35.8%). Los porcentajes son menores en la opción muy poco y poco (5.1% y 28.3% respectivamente los musulmanes frente al 4.8% y 17.9% respectivamente en cristianos). De esta manera, se puede decir que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores.

En el caso de las Habilidades Sociales Totales, sólo se puede destacar una enorme igualdad, ya que cristianos y musulmanes tienen una media muy cercana. Así los cristianos alcanzan un 2.93 de media, mientras que en los musulmanes es de 2.90. De esta forma, los porcentajes son algo superiores en los cristianos, ya que si bien los sujetos pertenecientes a la cultura cristiana presentan mayores porcentajes en la alternativa que muestra el nivel más alto en HHSS (14.1% frente al 10.4% de los pertenecientes a la religión musulmana) registran menores porcentajes en las que reflejan niveles bastante altos (65.9% por los 70.6% en los musulmanes). De esta manera se refleja bastante igualdad entre ambos grupos.

En el caso de la subcategoría Disconformidad, los cristianos presentan un nivel superior (2.90) a los musulmanes (2.79). De esta forma, los porcentajes son superiores en los cristianos para la opción más alta (27.9% frente a los 18.7% que representan a la cultura musulmana). Por su parte, son los sujetos pertenecientes a la cultura musulmana los que presentan mayores porcentajes en la alternativa que muestra un nivel bajo (25.7% frente al 29.7% de los pertenecientes a la religión musulmana).

Para la manifestación de Opiniones, aparecen algunas diferencias entre ambas culturas, dado que los cristianos reflejan puntuaciones más altas (2.72) que los musulmanes (2.63) en este subfactor de las HHSS. De esta manera, los porcentajes reflejan que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles superiores en cuanto a las opciones que reflejan puntuaciones más altas (15.5% mucha) con respecto a los pertenecientes al grupo de cultura musulmana (8.6%). Por otro lado, presentan menores

porcentajes en la opción que refleja niveles menores (4.6% en la cultura cristiana frente al 5.1% en la musulmana reflejan muy poca). Se puede decir que los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles algo superiores a los musulmanes.

- **Rendimiento**

Si se tiene en cuenta la Media de Rendimiento, 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 7.33, mientras que la de los musulmanes es de 6.41. Así, los porcentajes muestran un predominio entre los cristianos en lo que a sobresalientes (18.8% frente al 8.7%) y notables (44.7% en cristianos y 32.1% en musulmanes) se refiere. Por su lado, la población cristiana tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (3.1% frente a 16%). 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 (51.1% frente al 29.5%) y tienen porcentajes menores en cuanto a suspensos (1% frente al 5.6%). Esto se traduce en una diferencia evidente entre las medias (8.23 en los cristianos y 7.30 en musulmanes).

Con respecto a la Materia 2, se vuelve a repetir: las calificaciones son más altas entre la población de cultura cristiana, ya que aventajan a la población musulmana en cuanto a la media de esta materia (7.35 frente a 6.37). Esto se ve claramente comprobando los porcentajes, que resultan superiores para los pertenecientes a la cultura cristiana-occidental en sobresalientes (26.4% frente al 14%) y de notables (41.9% en cristianos y 33.4% en musulmanes), mientras que son menores en cuanto a suspensos (4.7% frente al 14.3% 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 6.07, mientras que la de los cristianos es de 7.05). Por su parte, los musulmanes presentan menores porcentajes de sobresalientes (12.5% frente al 26.3%) y notables (32.7% en cristianos y 30.1% en musulmanes). En suspensos pasa lo contrario (22.5% frente al 7.4%).

En el caso de la Materia 4, vuelven a contemplarse diferencias entre ambos grupos. Los musulmanes reflejan porcentajes menores en sobresalientes (18.1%) y notables (30%) y superiores en suspensos (17.1%) que los sujetos pertenecientes al grupo de

cultura cristiana (26.6% sacan sobresaliente, 41% notable y 4.7% suspenden). Las medias evidencian la diferencia entre cristianos (7.33) y musulmanes (6.41).

La Materia 5 refuerza 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 (7.14 los cristianos y 6.17 los musulmanes) y los porcentajes, superiores para los musulmanes en suspensos (20% frente al 6.7%) e inferiores en sobresalientes (13.56% frente al 27.6%) y en la calificación “notable” (31.9% en cristianos y 30% en musulmanes).

Se finaliza este apartado con la Materia 6, 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 entre la población de cultura cristiana (6.86), ya que aventajan al grupo de musulmanes (6.09) en los porcentajes de sobresalientes (24.5% frente al 15.7%) y tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (13.2% frente al 21%).

7.5.14.4. Estatus

- **Ansiedad**

Referente a la Ansiedad, se observa una distribución desorganizada. Los niveles más altos aparecen en el estatus medio-bajo (con una media de 1.71), seguido por el bajo (1.69). Así, el estatus bajo presenta los porcentajes menores en muy poca ansiedad (43.4%) y los mayores en mucha (1.6%). El nivel medio-bajo tiene porcentajes mayores en bastante (9.6%) que el anterior, y más en muy poco (49.6%). Después aparecería el estatus medio, alcanzando una media de 1.66. Sólo el estatus alto (1.59) presenta niveles inferiores de ansiedad, con el porcentaje más alto en muy poca (50%).

Siguiendo con el factor Estados emocionales negativos (AE), se describe una distribución en la que descienden los niveles de ansiedad a medida que se asciende en el estatus. El estatus bajo es el que presenta la media más alta (1.59) y donde se registran los porcentajes más altos en mucha ansiedad (3.9%). Le sigue el estatus medio-bajo (1.48), con porcentajes más bajos en bastante (9.8%) que el anterior (11.6%). Con los segundos porcentajes en muy poca (71.2%) vendría el estatus medio (1.38), seguido por el estatus alto (1.32).

Siguiendo con los Rasgos emocionales (AR), se vuelven a ver los registros más altos en el nivel bajo (con una media de 1.70), que alcanza las puntuaciones más altas de ansiedad, así como los porcentajes más altos en la opción “mucha” (5.4%) y en bastante

(11.6%). Después (1.53), aparece el estatus medio-bajo, con los segundos porcentajes más altos en bastante (7.5%), seguido a poca distancia del grupo de personas que se identifican dentro del estatus alto (1.4677), donde aparecen los mayores porcentajes en muy poca ansiedad (68.4%). El que evidencia menos ansiedad es el estatus medio, con una media cercana, de 1.43.

Con respecto a las Emociones negativas (AE), es el estatus bajo el que presenta las puntuaciones mayores (1.43), así como los mayores porcentajes en mucha bastante ansiedad (6.6%) y los más bajos en muy poca (67.8%). El siguiente, por nivel de ansiedad, sería el medio-bajo (1.38), con el mayor número de personas que alcanzan mucha (2.6%). Después aparece el alto (1.29) y el último lugar lo ocupa el medio, con los porcentajes más altos en poca (81%).

- **Felicidad**

Con respecto a la variable Felicidad, se observa una distribución organizada. De esta forma, por media, los niveles más altos aparecen en los niveles altos (alto con una media de 3.32 y medio con 3.26), con puntuaciones cercanas. Así, el estatus medio presenta los porcentajes menores en poca felicidad (7.8%) y los segundos mayores en mucha (35%), mientras que el alto presenta los más altos en esta última puntuación (45.4%). El nivel medio-bajo (3.17) tiene porcentajes menores en mucha (29.5%) que los anteriores. Después aparecería el estatus bajo, con los porcentajes más bajos en mucha (21.7%), alcanzando una media de 2.98.

Siguiendo con las Condiciones de vida positivas, se vuelve a describir una distribución desorganizada. El estatus medio es el que presenta la media más alta (3.71) y donde se registran los porcentajes más altos en mucha felicidad (79%). Le sigue el estatus alto (3.67), con los segundos porcentajes más altos en mucha (77.6%). Con los porcentajes más altos en bastante felicidad (24.8%) vendría el estatus medio-bajo (3.64), seguido, por el estatus bajo (3.46). Se puede contemplar, a través de los porcentajes, ya que este grupo presenta los porcentajes más altos en los niveles más bajos de felicidad (2.3%) y poco (10.9%).

Siguiendo con la Satisfacción con la vida, se vuelven a ver niveles superiores en el estatus alto (con una media de 3.32), así como los porcentajes más altos en la opción “mucha” (54.6%). Después, con puntuaciones cercanas (3.25), aparece el estatus medio, con los segundos porcentajes más altos en mucha (43.8%) y los más bajos en muy poca felicidad (2.4%), seguido del grupo de personas que se identifican dentro del estatus

medio-bajo (3.17), donde aparecen los segundos máximos porcentajes en poca felicidad (15.1%). El que evidencia menor nivel de felicidad es el estatus bajo, con una media de 3.00.

Con respecto a los Cambios en la vida, la distribución sigue manteniendo una progresión parecida, siendo, en este caso, el estatus medio el que presenta las puntuaciones mayores (2.99), así como los mayores porcentajes en mucha felicidad (27.7%) y los más bajos en poca (18.9%). El siguiente, por nivel de felicidad, sería el alto (2.94), con el segundo mayor número de personas que alcanzan bastante (44.7%). Después aparece el medio-bajo (2.80) y el último lugar lo ocupa el bajo, con los porcentajes más altos en muy poca (11.6%).

- **Inteligencia Emocional**

Para la Inteligencia Emocional se inicia el análisis con los Totales. En este sentido, el estatus medio ocupa la primera posición (con una media de 3.01) con los porcentajes más altos en la opción mucha IE (14.6%). Le sigue el estatus bajo, con los porcentajes más bajos en poca IE (14.4%) y una media de 2.98. A continuación vendría el medio-bajo (su media es de 2.92) con los segundos porcentajes más bajos en bastante (72.2%) y, el alto (2.86), que ocupa el último puesto.

En Motivación, los resultados vuelven a evidenciar diferencias siguiendo una progresión similar. El nivel bajo alcanza una media de 3.27, mientras que en el medio-bajo es de 3.03). Así el estatus alto ocupa el tercer lugar (3.00 a poca distancia del anterior) con los porcentajes más altos en bastante empatía (50.7%), siendo el medio el que ocupa el mayor en muy poca (3.2%). que es el nivel peor en esta categoría.

Los resultados en la categoría Conocimiento de sí mismos dejan las puntuaciones más elevadas entre los niveles más bajos, aumentando a medida que se desciende en el estatus. En este sentido, los porcentajes más altos en mucha se dan en los sujetos de estatus bajo (33%). Esto hace que su media sea la más elevada (3.06) por lo que ocupa el primer puesto. El segundo, por su parte, lo ocupa el estatus medio-bajo, con los segundos porcentajes más altos en mucho (32.2%) y una media de 3.02, muy cercana a la del bajo. El siguiente es el estatus medio (2.97), mientras que el alto (2.83) es el que menor nivel demuestra en este factor, con los porcentajes más altos en muy poco (4.1%).

Con respecto al Autoconcepto, la distribución es similar a la comentada en los totales: la distribución es desorganizada. El estatus que ocupa el primer lugar es el

medio (2.90 de media) con los porcentajes más altos en mucho autoconcepto (12.4%) y en bastante (66.3%). El siguiente, por nivel de autoconcepto, es el medio-bajo (cuya media es 2.79) con los segundos porcentajes en bastante (60.8%). Después aparecería el alumnado perteneciente al estatus bajo (cuya media es de 2.77). Con las puntuaciones más bajas (2.62) y con porcentajes superiores en la opción “poco” (32.2%) aparece el estatus alto.

En el caso del Autocontrol, la disposición indica niveles más altos en los estatus más elevados. El primer puesto, por puntuación en este factor es para el nivel medio (con una media de 2.93) con los porcentajes más elevados en las opciones que reflejan un mayor dominio de estas habilidades emocionales (23.4% mucho), seguido del alto (2.71) con los más altos en bastante (59.6%). Después aparecería el grupo de alumnos con un estatus medio-bajo (con una media de 2.62). Finalmente, con porcentajes superiores en la opción “poco” (50.5%) aparece el estatus bajo (cuya media es de 2.47).

En HHSS, los resultados evidencian pocas diferencias. El grupo que tiene las mejores puntuaciones es el nivel alto (alcanza una media de 2.98), ocupando el primer lugar con los porcentajes más altos en bastantes HHSS (74.8%) y muchas (12.2%), mientras que en el medio-bajo (2.95) se dan los segundos mayores niveles en bastante (73.3%). Este tiene puntuaciones ligeramente superiores al siguiente grupo, el alumnado de estatus bajo (2.91 de media). El nivel peor en esta categoría lo ocupa el estatus medio (2.88), con los porcentajes mayores en pocas HHSS (21.9%).

Los resultados en la subcategoría realización de Peticiones muestran las puntuaciones más elevadas en el nivel bajo. En este sentido, los porcentajes más altos en mucha se dan en los sujetos de este estatus (40.7%). Esto hace que su media sea la más elevada (3.25) por lo que ocupa el primer puesto. El segundo, por su parte, lo ocupa el estatus alto, con los segundos porcentajes más altos en bastante (44.3%) y una media de 2.97. Las diferencias son mínimas con el siguiente, el estatus medio-bajo (2.91), mientras que el medio (2.74) está a mayor distancia, con los porcentajes más altos en muy poca (8%) y poca (29.9%).

- **Rendimiento**

Si tenemos en cuenta la Media del Rendimiento, se observa que las calificaciones aumentan progresivamente a medida que se asciende en el estatus. De esta manera, en el estatus alto es en el que aparecen niveles superiores con el mayor porcentaje de

sobresalientes (18.1%) y notables (46.3%), seguido del medio con menor porcentaje de notables (41.3%) y sobresalientes (13.7%). Estos presentan una media de 7.30 y 6.97 respectivamente. Las calificaciones descienden bastante para los otros dos grupos. El medio-bajo (6.29) y el bajo (6.11) presentan los porcentajes más altos de suspensos (20.9% y 25.4% respectivamente).

Considerando el Rendimiento en la Materia 1, se vuelve a contemplar como el rendimiento aumenta si se sube en el estatus. De esta manera, en el estatus alto (con una media de 8.12) es en el que se encuentran porcentajes más alto de sobresalientes (46.3%) y notables (37.6%). El siguiente es el estatus medio (7.91) con menor porcentaje de notables (35.2%) y sobresalientes (42.5%) que el alto. El rendimiento disminuye, de manera evidente, como indican las medias (la del medio-bajo es 7.25 y la del bajo 6.41). Estos presentan los niveles más altos de suspensos (8.3% el medio-bajo y 8.2% el bajo).

En el caso de la Materia 2, se vuelve a tener al estatus alto como el que registra resultados superiores dentro de esta materia (7.41 de media, 42.3% de notables y 26.8% de sobresalientes). El siguiente en porcentaje de sobresalientes es el estatus medio (18.9%), donde se registra una media de 6.87. Le sigue el estatus medio-bajo (con una media de 6.30) con menores porcentajes en notables y sobresalientes (29.1% y 15.6% respectivamente). El estatus bajo registra los resultados menos exitosos (6.28).

En la Materia 3, se vuelven a constatar diferencias importantes en las calificaciones, que aumentan a medida que se sube en el estatus. Así, el estatus alto vuelve a ser el primero, en el que aparecen los mayores porcentajes de sobresalientes (25.5%), seguido del medio con el segundo mayor porcentaje de notables (33.7%). Estos presentan una media de 6.94 y 6.66 respectivamente. Posteriormente, aparece el medio-bajo (5.97 de media), con los segundos porcentajes más altos en suspensos (23.4%). Las calificaciones más bajas se encuentran en el estatus bajo (5.76) cuyos alumnos presentan los porcentajes más altos de suspensos (29.5%).

En relación con la Materia 4, se observa que en el estatus alto es en el que aparecen resultados superiores (7.16) con mayor porcentaje de sobresalientes (27.5%), seguido del medio (con una media de 7.07) con el mayor porcentaje de notables (39.9%) pero menos en sobresaliente (22.4%). Las calificaciones descienden para los otros dos grupos. El bajo (6.25) y el medio-bajo (6.16) presentan los porcentajes más altos de suspensos (18% y 20.1% respectivamente).

Para la Materia 5 volvemos a tener al nivel alto (con una media de 7.40) como el que registra los resultados más altos de esta materia (32.9% notables y 34.2%

sobresalientes) y el menor número de suspensos (8.7%). El siguiente, en porcentaje de sobresalientes (18.5%) es el estatus medio (cuya media es de 6.75), con los porcentajes más altos en notables (35%), seguido del bajo (6.05), que presenta menores porcentajes en notables y sobresalientes (24.6% y 15.7% respectivamente). En el estatus medio-bajo (5.89) se registran los porcentajes más altos en suspensos (25.6%).

En la Materia 6 se registran unos resultados superiores a medida que se asciende en el estatus. De esta manera, en el estatus alto (6.78) es en el que aparecen niveles superiores con el mayor porcentaje de sobresalientes (23.5%), seguido del medio (con una media de 6.53) con peor porcentaje de notables (29.1%) y sobresalientes (20.7%) que el anterior. El medio-bajo (6.05) y el bajo (5.89) presentan los porcentajes más altos de suspensos (19.9% y 29.5% respectivamente).

7.5.15. Predicciones Total

Ansiedad Total

La variable Ansiedad Total se relaciona con la Felicidad Total (junto a tres de los factores que conforman esta variable, siendo Condiciones de vida negativas, Cambios en la vida y Condiciones positivas), la Edad, las HHSS Total, los factores de la IE Conocimiento de sí mismos y Motivación, así como la Media del Rendimiento y el Rendimiento en la Materia 1. El resto de variables quedan excluidas. El coeficiente de correlación múltiple ($R=.624$) señala una intensa relación entre la Ansiedad y las variables predictoras, explicando, el conjunto de todas ellas, el 37.7% de la varianza explicada por el modelo ($R^2=.377$). De todas ellas, la que tiene una mayor importancia es la Felicidad Total, actuando de forma inversamente proporcional (como los tres factores relacionados con esta variable). Su coeficiente de regresión estandarizado demuestra esta influencia, explicando el 29.4% de la varianza en el modelo ($\beta=.294$). Las HHSS, la Motivación y la Media de Rendimiento (Total) también actúan en sentido negativo, mientras que el resto (Edad, Conocimiento de sí mismos y Rendimiento en Materia 1) lo hace en sentido positivo. La función de regresión y los coeficientes relevantes aparecen a continuación:

$$\text{Ansiedad Total} = 3.882 - .193 (\text{Felicidad Total}) - .324 (\text{Condiciones negativas}) + .026 (\text{Edad}) - .110 (\text{Cambios vida}) - .117 (\text{HHSS}) - .088 (\text{Condiciones positivas}) + .085 (\text{Conocimiento de sí mismos}) - .055 (\text{Motivación}) + .061 (\text{Materia 1}) - .040 (\text{Rendimiento Total})$$

Tabla 7.5.15.1. Coeficientes de la regresión para la Ansiedad Total General

	$R=.624$	$R^2=.377$	$F=80.012$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	3.882		22.081	.000
Felicidad Total	-.193	-.294	-4.880	.000
Condiciones negativas	-.324	-.183	-9.687	.000
Edad	.026	.131	4.920	.000
Cambios vida	-.110	-.137	-5.127	.000
HHSS	-.117	-.097	-3.805	.000
Condiciones positivas	-.088	-.109	-3.443	.001
Conocimiento de sí mismos	.085	.098	3.780	.000
Motivación	-.055	-.067	-2.492	.013
Materia 1	.061	.102	2.969	.003
Rendimiento Total	-.040	-.071	-1.996	.046

Estados emocionales positivos

El factor Estados emocionales positivos (AE) se encuentra relacionado con la Satisfacción con la vida (factor perteneciente a la Felicidad), la Felicidad Total, la Edad, las Condiciones de vida positivas (Felicidad) y el factor de la IE, Empatía. El resto de las variables quedan eliminadas. El conjunto de todas ellas explican el 28.2% del total de la varianza explicada ($R^2=.2824$). La variable que tiene un mayor poder determinante, por su mayor coeficiente de regresión estandarizado, es la Satisfacción con la vida, que ejerce mayor influencia sobre el coeficiente de correlación múltiple, siendo de 28.2% ($\beta=.282$). Por otra parte, tanto esta variable como la Felicidad Total y las Condiciones positivas adoptan un valor negativo. Lo mismo ocurre con la Empatía, factor de la IE. La Edad es la única variable que adquiere un valor positivo, siendo directamente proporcional a las puntuaciones en el factor Estados emocionales positivos.

Estados emocionales positivos= 3.801 – .285 (Satisfacción vida) – .214 (Felicidad Total) + .045 (Edad) – .107 (Condiciones positivas) – .057 (Empatía)

Tabla 7.5.15.2. Coeficientes de la regresión para los Estados emocionales positivos Total

	$R=.531$	$R^2=.282$	$F= 70.282$	$p=.000$
--	----------	------------	-------------	----------

Variables	B	β	t	P
Constante General	3.801		23.102	.000
Satisfacción vida	-.285	-.282	-7.086	.000
Felicidad Total	-.214	-.165	-3.927	.000
Edad	.045	.182	4.647	.000
Condiciones positivas	-.107	-.107	-3.120	.002
Empatía	-.057	-.054	-2.021	.044

Preocupaciones y dificultades

El factor Preocupaciones y dificultades (AR), se encuentra relacionado con una gran cantidad de variables, comenzando por las pertenecientes a la Felicidad como son los Cambios en la vida, las Condiciones de vida negativas, así como la categoría a la que pertenecen, actuando todas de manera inversamente proporcional. Por otra parte también se encuentran relacionadas con las HHSS, el Autocontrol, el Conocimiento de sí mismos (ambas pertenecientes a la IE) y el Rendimiento en las Materias 1 y 5. Todas ellas ofrecen una varianza total explicada del 23.5% (su coeficiente de determinación $R^2=.235$). De todas ellas la que ejerce una acción más clara es el factor perteneciente a la Felicidad, Cambios en la vida, que explica por sí sola el 22.2% de la varianza explicadas ($\beta=.222$). Todas las variables relacionadas con la Felicidad actúan en sentido negativo, siendo inversamente proporcionales a las puntuaciones en este factor. Lo mismo ocurre con las categorías HHSS y el Rendimiento en la Materia 5. El valor positivo es para ambos factores de la IE y el Rendimiento en la Materia 1.

Preocupaciones y dificultades= 4.327 – .229 (Cambios vida) – .249 (Condiciones negativas) – .261 (HHSS) + .108 (Autocontrol) – .187 (Felicidad Total) + .104 (Conocimiento de sí mismos) + .088 (Materia 1) – .055 (Materia 5)

Tabla 7.5.15.3. Coeficientes de la regresión para Preocupaciones y dificultades Total

	$R=.485$	$R^2=.235$	$F= 41.708p=.000$		
Variables	B	β	t	P	
Constante General	4.327		20.383	.000	
Cambios vida	-.229	-.222	-7.629	.000	
Condiciones negativas	-.249	-.176	-5.317	.000	
HHSS	-.261	-.169	-6.308	.000	

Autocontrol	.108	.097	3.500	.000
Felicidad Total	-.187	-.138	-4.087	.000
Conocimiento de sí mismos	.104	.094	3.423	.001
Materia 1	.088	.116	3.546	.000
Materia 5	-.055	-.085	-2.537	.011

Estados emocionales negativos

El factor perteneciente a la AE, Estados emocionales negativos, se encuentra relacionado con los Cambios en la vida, las Condiciones de vida negativas pertenecientes a la Felicidad, que también está incluida, las Habilidades Sociales Totales, el Autocontrol, el Conocimiento de sí mismos, así como el Rendimiento en las Materias 1 y 5. El coeficiente de determinación explica el 24.3% de la variabilidad en este modelo ($R^2=.243$). Cambios en la vida, Condiciones negativas, Felicidad Total, HHSS y Rendimiento en la Materia 5, tienen valores negativos, lo que implica una relación inversamente proporcional. Autocontrol, Conocimiento de sí mismos y Rendimiento en la Materia 1 adoptan valores positivos. El mayor poder determinante de lo ejerce el factor Cambios en la vida, que por sí solo representa el 22.6% de la varianza total explicada ($\beta=.226$).

Estados negativos= 4.316 – .232 (Cambios vida) – .240 (Condiciones negativas) – .269 (Habilidades Sociales Total) + .109 (Autocontrol) – .185 (Felicidad Total) + .106 (Conocimiento de sí mismos) + .087 (Materia 1) – .055 (Materia 5)

Tabla 7.5.15.4. Coeficientes de la regresión para Estados emocionales negativos Total

	<i>R</i>=.493	<i>R</i>²=.243	<i>F</i>= 43.071	<i>p</i>=.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	4.316		19.999	.000
Cambios vida	-.232	-.226	-7.660	.000
Condiciones negativas	-.240	-.169	-5.053	.000
HHSS	-.269	-.173	-6.372	.000
Autocontrol	.109	.097	3.452	.001
Felicidad Total	-.185	-.136	-3.999	.000
Conocimiento de sí mismos	.106	.095	3.456	.001
Materia 1	.087	.113	3.433	.001
Materia 5	-.055	-.085	-2.540	.011

Rasgos emocionales

El factor Rasgos emocionales (AR), se encuentra influenciado por las Condiciones de vida negativas, la Felicidad Total, la necesidad de producir algún Cambio en la vida, la Edad, las HHSS, el subfactor Opiniones y el Género. Las tres primeras, así como las HHSS, actúan en sentido negativo, siendo inversamente proporcionales a las puntuaciones en este factor. Por su parte, el mayor poder determinante lo ejercen las Condiciones de vida negativas, con un 37.5% de la variabilidad total explicada en este modelo ($\beta=.375$). El coeficiente de correlación múltiple ($R=.560$) y el de determinación ($R^2=.314$) indican una alta intensidad en las relaciones, así como la varianza total explicada (respectivamente). La Edad, la manifestación de Opiniones y el Género actúan en sentido positivo, siendo todas directamente proporcionales. Así son superiores las puntuaciones entre las mujeres.

Rasgos emocionales= 3.422 – .421 (Condiciones negativas) – .091 (Felicidad Total) – .068 (Cambios vida) + .023 (Edad) – .141 (HHSS) + .081 (Opiniones) + .079 (Género)

Tabla 7.5.15.5. Coeficientes de la regresión para los Rasgos emocionales Total

	$R=.560$	$R^2=.314$	$F= 81.671$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	3.422		18.762	.000
Condiciones negativas	-.421	-.375	-11.232	.000
Felicidad Total	-.091	-.085	-2.481	.013
Cambios vida	-.068	-.084	-2.859	.004
Edad	.023	.113	2.826	.005
HHSS	-.141	-.115	-3.394	.001
Opiniones	.081	.083	2.570	.010
Género	.079	.057	2.116	.035

Emociones negativas

El factor Emociones negativas (AE) se encuentra relacionado con las variables Condiciones de vida negativas, la Satisfacción con la vida y los Cambios en la vida, la Edad y la Asertividad. De todas ellas la que tiene mayor importancia, por su coeficiente de regresión estandarizado superior son las Condiciones de vida negativas, que representan el 37.6% de la varianza total explicada ($\beta=.376$), actuando de manera negativa, lo mismo que ocurre con los otros factores de la Felicidad. Lo mismo ocurre

con el subfactor de las HHSS (Asertividad). La Edad actúa de manera positiva, siendo las relaciones idénticas a la antes comentadas. Entre todas las variables predictoras representan el 22.5% de la varianza explicada por el modelo ($R^2=.225$). También aparece una alta intensidad en las relaciones entre variables ($R=.474$).

Emociones negativas= 3.852 – .440 (Condiciones negativas) – .142 (Satisfacción vida) – .142 (Cambios vida) + .029 (Edad) – .142 (Asertividad)

Tabla 7.5.15.6. Coeficientes de la regresión para las Emociones negativas Total

$R=.474R^2=.225F= 81.671$ $p=.000$				
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	3.852		24.744	.000
Condiciones negativas	-.440	-.376	-12.181	.000
Satisfacción vida	-.142	-.162	-5.412	.000
Cambios vida	-.103	-.122	-4.505	.000
Edad	.029	.137	3.622	.000
Asertividad	-.077	-.080	-3.088	.002

Contrapuestos

El factor Contrapuestos (AE-AR), perteneciente a la Ansiedad, se encuentra relacionado con las variables Felicidad Total, el factor No cambios vida así como el Autoconcepto y la Cultura/Religión. De todos ellos, el factor que tiene un mayor coeficiente de regresión estandarizado es el primero, Felicidad Total, que representa el 33.1% de la variabilidad ($\beta=.331$). Entre todas las variables predictoras representan el 16.8% de la varianza total explicada por este modelo ($R^2=.168$). La Felicidad, el Autoconcepto y la Cultura actúan de forma inversamente proporcional, mientras que la categoría que pertenece a la Felicidad, lo hace de manera positiva.

Contrapuestos= 3.772 – .453 (Felicidad Total) + .168 (No cambios vida) – .164 (Autoconcepto) – .142 (Cultura/Religión)

Tabla 7.5.15.7. Coeficientes de la regresión para Contrapuestos

$R=.409$ $R^2=.168$ $F= 23.462$ $p=.000$				
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>

Constante General	3.722		12.516	.000
Felicidad Total	-.453	-.331	-7.589	.000
No cambios vida	.168	.162	3.784	.000
Autoconcepto	-.164	-.128	-2.952	.003
Cultura	-.222	-.111	-2.588	.010

Felicidad Total

La variable Felicidad Total se encuentra relacionada con la Ansiedad, así como tres factores de la misma: Estados emocionales positivos (AE), Emociones negativas (AE) y Rasgos emocionales (AR), actuando estas de forma negativa, lo que indica una relación inversamente proporcional. También se encuentra relacionada con la media del Rendimiento Académico (Total), la Edad y el subfactor Asertividad (HHSS). Las variables predictoras que adoptan valores positivos son Rendimiento Total, Edad y Asertividad. Entre todas las predictoras explican el 32.8% de la varianza total explicada por este modelo ($R^2=.328$). De todas ellas, una mayor fuerza es ejercida por la Ansiedad Total, que alcanza un coeficiente de regresión estandarizado de 18.8% ($\beta=.188$). Todos factores de la Ansiedad, actúan en sentido negativo, indicando una relación inversamente proporcional, mientras que el Rendimiento Total, la Edad y la Asertividad actúan de manera positiva. Esto indica que son los que alcanzan calificaciones más altas, los mayores y los que muestran más Asertividad los que tienen una puntuación más elevada en esta variable.

Felicidad Total= 2.936 – .202 (Ansiedad Total) + .068 (Rendimiento Total) – .142 (Estados positivos) – .142 (Emociones negativas) + .060 (Edad) + .090 (Asertividad) – .142 (Rasgos emocionales)

Tabla 7.5.15.8. Coeficientes de la regresión para la Felicidad Total General

	$R=.573$	$R^2=.328$	$F= 32.259$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	2.936		9.621	.000
Ansiedad Total	-.202	-.188	-3.176	.002
Rendimiento Total	.068	.184	4.719	.000
Estados positivos	-.147	-.170	-3.695	.000
Emociones negativas	-.142	-.123	-2.439	.015

Edad	.060	.095	2.418	.016
Asertividad	.090	.087	2.260	.024
Rasgos emocionales	-.112	-.105	-2.050	.041

Condiciones de vida negativas

El factor Condiciones de vida negativas se encuentra relacionado con dos factores de la Ansiedad, como son Emociones negativas (AE) y Rasgos emocionales (AR), así como las puntuaciones Totales (Ansiedad). Todas ellas actúan en sentido inverso. Además aparecen el Autoconcepto (Inteligencia Emocional), la Edad y el Rendimiento en la Materia 6, que también tienen influencias sobre este factor, actuando en sentido positivo y siendo, por tanto, directamente proporcionales. De todas ellas la que tiene un coeficiente de regresión estandarizados superior son las Emociones negativas, que representan el 26% en este coeficiente ($\beta=.260$). Entre todas las variables predictoras representan el 40.8% de la varianza explicada ($R^2=.408$).

Condiciones negativas= 3.349 – .142 (Emociones negativas) – .220 (Rasgos emocionales) + .118 (Autoconcepto) – .157 (Ansiedad Total) + .075 (Edad) + .034 (Materia 6)

Tabla 7.5.15.9. Coeficientes de la regresión para las Condiciones de vida negativas Total

	R=.639	R²=.408	F= 53.065	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	3.349		12.377	.000
Emociones negativas	-.300	-.260	-5.519	.000
Rasgos emocionales	-.220	-.204	-4.302	.000
Autoconcepto	.118	.125	3.096	.002
Ansiedad Total	-.157	-.146	-2.860	.004
Edad	.075	.119	3.046	.002
Materia 6	.034	.107	2.858	.004

Satisfacción con la vida

El factor Satisfacción con la vida, se encuentra influenciado por factores relacionados con la Ansiedad, como son los Rasgos emocionales (AR), los Estados emocionales positivos (AE) y el factor Contrapuestos (AE-AR). Además de estos, aparece la Asertividad y el Rendimiento Académico (Media). Los tres primeros factores mencionados actúan de forma inversamente proporcional, al contrario que la

Asertividad y el Rendimiento. La segunda de las variables relacionadas con la Ansiedad, es la que tiene un poder superior, representando el 26.9% de la varianza explicada total en el modelo ($\beta=.269$). Entre todas ellas representan el 27.6% de la varianza explicada ($R^2=.276$), existiendo una alta intensidad en las relaciones descritas ($R=.526$).

$$\text{Satisfacción vida} = 3.806 - .325 (\text{Rasgos emocionales}) - .280 (\text{Estados positivos}) + .053 (\text{Rendimiento Total}) + .118 (\text{Asertividad}) - .142 (\text{Contrapuestos})$$

Tabla 7.5.15.10. Coeficientes de la regresión para la Satisfacción con la vida Total

	$R=.526$	$R^2=.276$	$F= 35.569$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	3.806		16.932	.000
Rasgos emocionales	-.325	-.251	-5.564	.000
Estados positivos	-.280	-.269	-6.122	.000
Rendimiento Total	.053	.119	2.970	.003
Asertividad	.118	.095	2.382	.018
Contrapuestos	-.084	-.096	-2.260	.024

Condiciones de vida positivas

Para el factor de la Felicidad, Condiciones de vida positivas, existen una gran cantidad de variables influyentes. De todas ellas, el factor Estados emocionales positivos, con un 27.4% de coeficiente de correlación estandarizado ($\beta=.274$), es la que ejerce una relación más clara. Por otra parte, también actuando con sentido negativo, aparecen los Rasgos emocionales (AR) y el factor Contrapuestos, que también pertenecen a la Ansiedad, así como la Motivación (IE). Lo contrario ocurre con las variables Conocimiento de sí mismos (IE), Autocontrol y Rendimiento en la Materia 5, con los que se establece una relación directamente proporcional. Esto último indica que a mayor puntuación en los factores de la IE y a mejor calificación en la Materia 5 se obtienen puntuaciones superiores en este factor. Entre todas ellas suman un coeficiente de determinación de 22.3% ($R^2=.223$), porcentaje de varianza total explicado por el modelo.

$$\text{Condiciones positivas} = 3.653 - .291 (\text{Estados positivos}) - .173 (\text{Rasgos emocionales}) - .125 (\text{Contrapuestos}) + .152 (\text{Conocimiento de sí mismos}) + .145 (\text{Autocontrol}) - .148 (\text{Motivación}) + .033 (\text{Materia 5})$$

Tabla 7.5.15.11. Coeficientes de la regresión para las Condiciones de vida positivas Total

	$R=.472$	$R^2=.223$	$F= 18.999$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	3.653		13.517	.000
Estados positivos	-.291	-.274	-5.974	.000
Rasgos emocionales	-.173	-.132	-2.792	.005
Contrapuestos	-.125	-.140	-3.155	.002
Conocimiento de sí mismos	.152	.145	3.227	.001
Autocontrol	.145	.102	2.362	.019
Motivación	-.148	-.139	-3.005	.003
Materia 5	.033	.088	1.968	.050

Cambios en la vida

Para el factor Cambios en la vida, la influencia viene por parte de dos factores de la Ansiedad como son Preocupaciones y dificultades (AR) y Estados emocionales negativos (AE). Ambos actúan en sentido inversamente proporcional, además la primera tiene el mayor poder determinante con un 22% de la varianza total explicada ($\beta=.220$). Lo mismo ocurre con el factor de la IE, Empatía. El Rendimiento en la Materia 2, el subfactor manifestación de Opiniones y la Edad actúan de manera positiva, siendo los mayores, los que obtienen mejores calificaciones en la Materia 2 y los que alcanzan puntuaciones superiores en Opiniones, los que obtienen puntuaciones superiores en este factor de la Felicidad. Entre todas ellas representan el 16.2% de la varianza total explicada por el modelo (su coeficiente de determinación es $R^2=.162$).

$$\text{Cambios Vida} = 2.104 - .239 (\text{Preocupaciones vida}) - .247 (\text{Estados negativos}) + .082 (\text{Materia 2}) + .163 (\text{Opiniones}) - .121 (\text{Empatía}) + .095 (\text{Edad})$$

Tabla 7.5.15.12. Coeficientes de la regresión para los Cambios en la vida Total

	$R=.402$	$R^2=.162$	$F= 14.933$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	2.104		4.163	.000
Preocupaciones vida	-.239	-.220	-4.891	.000
Estados negativos	-.247	-.164	-3.634	.000

Materia 2	.082	.162	3.639	.000
Opiniones	.163	.095	2.200	.028
Empatía	-.121	-.111	-2.450	.015
Edad	.095	.104	2.300	.022

No cambios en mi vida

El factor relacionado con la intención de No provocar cambios en su vida, tiene relación con cuatro variables. Sólo una de ellas está relacionada con la Ansiedad (Estados emocionales negativos). La segunda variable predictora es el Autocontrol (IE). Las otras dos son el Rendimiento Académico en las Materia 1 y 2. La que ejerce un mayor poder, dado su el coeficiente de correlación estandarizado, siendo del 17.4% ($\beta=.174$), es el factor Estados emocionales negativos (AE). La única variable, que actúa de manera negativa, es el Rendimiento en la Materia 2. El resto (incluida la perteneciente a la Ansiedad) actúan de forma positiva. Entre todas las variables predictoras suman el 7.8% de la varianza total explicada por el modelo (su coeficiente de determinación es de $R^2=.078$), siendo el coeficiente de correlación múltiple de $R=.280$.

No cambios vida= .812 + .239 (Estados negativos) + .231 (Autocontrol) + .102 (Materia 1) – .066 (Materia 2)

Tabla 7.5.15.13. Coeficientes de la regresión para No cambios en la vida Total

	$R=.280$	$R^2=.078$	$F= 9.876$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	.812		3.353	.001
Estados negativos	.239	.174	3.843	.000
Autocontrol	.231	.150	3.255	.001
Materia 1	.102	.210	3.449	.001
Materia 2	-.066	-.144	-2.306	.022

Inteligencia Emocional Total

La variable Inteligencia Emocional Total se encuentra también bajo la influencia de varios factores. De todos ellos, el que tiene un coeficiente correlación estandarizado superior es la Edad, que representa el 44.5% ($\beta=.445$), actuando de manera directamente proporcional. De esta forma, se entiende un incremento de las puntuaciones en esta

variable entre los sujetos de mayor edad. A continuación, también con valores positivos, aparecen el Rendimiento Académico en la Materia 6, así como en la Materia 1. Con sentido negativo actúan el resto de variables predictoras, que son el factor de la Ansiedad, Estados emocionales positivos y el Centro. Entre todas las variables predictoras alcanzan un coeficiente de determinación del 34.4% ($R^2=.344$).

$$\text{Inteligencia Emocional Total} = .279 + .220 (\text{Edad}) + .073 (\text{Rendimiento Materia 6}) - .057 (\text{Estados positivos}) + .035 (\text{Rendimiento Materia 1}) - .022 (\text{Centro})$$

Tabla 7.5.15.14. Coeficientes de la regresión para la Inteligencia Emocional Total

$R=.587$ $R^2=.344$ $F= 53.711$ $p=.000$				
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	.279		1.384	.167
Edad	.220	.445	12.243	.000
Materia 6	.073	.292	6.468	.000
Estados positivos	-.057	-.084	-2.298	.022
Materia 1	.035	.121	2.599	.010
Centro	-.022	-.078	-2.058	.040

Motivación

Para el factor Motivación, la Edad vuelve a ser la principal variable predictora con un 47.9% de la varianza total explicada, si se tiene en cuenta su coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.47.9$). Como en los casos anteriores, se muestra una fuerte relación de proporcionalidad entre ambas variables, lo mismo que ocurre con el Rendimiento en la Materia 6. Los Estados emocionales positivos actúan de manera negativa, lo mismo que ocurre con la variable Centro. Entre todas las variables predictoras representan el 33% de la varianza total explicada por el modelo ($R^2=.330$).

$$\text{Motivación} = - .614 + .362 (\text{Edad}) + (\text{Rendimiento Materia 6}) - .103 (\text{Estados positivos}) - .032 (\text{Centro})$$

Tabla 7.5.15.15. Coeficientes de la regresión para la Motivación Total

$R=.575$ $R^2=.330$ $F= 63.818$ $p=.000$				
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>

Constante General	-0.614		-2.039	.042
Edad	.362	.479	13.138	.000
Materia 6	.114	.298	8.261	.000
Estados positivos	-.103	-.099	-2.700	.007
Centro	-.032	-.074	-2.019	.044

Conocimiento de sí mismos

Para el Conocimiento de sí mismos, se puede observar influencia por parte del Rendimiento en las Materias 3 y 6. La Edad vuelve a ser la principal variable predictora, con un 18.3% de coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.183$). De nuevo, el Rendimiento, así como la Edad (siendo más altas las puntuaciones en los mayores) vuelven a mostrarse como directamente proporcionales a las puntuaciones obtenidas en este factor de la IE. También actúa de forma positiva el factor de la Felicidad Condiciones de vida positivas. La única variable que adopta valores negativos, siendo sus valores inversamente proporcionales a los del factor analizado, es el Estatus. Todas las variables que predicen el Conocimiento de sí mismos en este modelo, representan un coeficiente de determinación del 14% ($R^2=.140$).

Conocimiento de sí mismos = 1.169 + .062 (Rendimiento Materia 3) + .135 (Edad) – .130 (Estatus) + .091 (Condiciones positivas) + (Rendimiento Materia 6)

Tabla 7.5.15.16. Coeficientes de la regresión para el Conocimiento de sí mismos Total

	R=.374	R²=.140	F= 16.743	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	1.169		3.364	.001
Materia 3	.062	.161	2.698	.007
Edad	.135	.183	4.396	.000
Estatus	-.130	-.150	-3.498	.001
Condiciones positivas	.091	.096	2.325	.020
Materia 6	.049	.130	2.257	.024

Autoconcepto

Para el Autoconcepto también aparece influencia por parte de la Edad, así como por parte del Rendimiento Académico, en la Materia 6 y en la Materia 1. Todas ellas vuelven a actuar de forma positiva. La Edad actúa como principal variable predictora.

Su coeficiente de regresión estandarizado supone el 32% del total de la varianza explicada por este modelo ($\beta=.320$). Como en los casos de otros factores de la IE antes comentados, la relación es directamente proporcional. Lo mismo ocurre con las Condiciones de vida negativas (Felicidad). Además de estas, actúan otras variables, todas las cuales presentan valores negativos: el Estatus, la Ansiedad Total y la Satisfacción con la vida (Felicidad). Todo ello hace que, entre todas las variables predictoras, den lugar a un modelo en el que el coeficiente de determinación explica el 27.5% de la varianza ($R^2=.275$).

$$\text{Autoconcepto} = .051 + .212 (\text{Edad}) + .043 (\text{Rendimiento Materia 6}) + .192 (\text{Condiciones negativas}) - .099 (\text{Estatus}) + .054 (\text{Rendimiento Materia 1}) - .130 (\text{Ansiedad Total}) - .090 (\text{Satisfacción vida})$$

Tabla 7.5.15.17. Coeficientes de la regresión para el Autoconcepto Total

	<i>R</i> =.524	<i>R</i> ² =.275	<i>F</i> = 27.804	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	.051		.146	.884
Edad	.212	.320	8.067	.000
Materia 6	.043	.128	2.666	.008
Condiciones negativas	.192	.179	3.667	.000
Estatus	-.099	-.128	-3.171	.002
Materia 1	.054	.138	2.773	.006
Ansiedad Total	-.130	-.113	-2.510	.012
Satisfacción vida	-.090	-.104	-2.337	.020

Autocontrol

En el factor Autocontrol la variable predictora que hace una mayor fuerza, en esta ocasión, es la media del Rendimiento Académico, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 24.2% ($\beta=.242$). Posteriormente aparecen las variables que tienen influjo de manera positiva (directamente proporcional), como son los factores de la Felicidad, No cambios en vida y Condiciones de vida positivas y la Edad. Lo mismo ocurre con el Estatus (más en los estatus más altos). Entre todas las variables predictoras dan cuenta del ($R^2=.121$) 12.1% de la varianza total explicada, tal y como indica su coeficiente de determinación. Este y otros datos, junto con la función de regresión quedan recogidos a continuación.

Autocontrol= .940 + .077 (Media Rendimiento) + .085 (No cambios vida) + .054 (Edad) + .058 (Estatus) + .060 (Condiciones positivas)

Tabla 7.5.15.18. Coeficientes de la regresión para el Autocontrol Total

	<i>R</i> =.348	<i>R</i> ² =.121	<i>F</i> = 14.333	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	.940		3.589	.000
Rendimiento Total	.077	.242	5.627	.000
No cambios vida	.085	.129	3.116	.002
Edad	.054	.099	2.363	.019
Estatus	.058	.090	2.116	.035
Condiciones positivas	.060	.087	2.088	.037

Empatía

Para el factor Empatía, las variables que ejercen influencia son la Edad, el Rendimiento Académico en la Materia 6, el Género y el Centro. Todas las variables predictoras alcanzan un coeficiente de determinación del 13.6% ($R^2=.136$). De todas ellas, la que un mayor poder determinante tiene, por su mayor coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.266$), es la Edad, que se relaciona de manera más evidente con el coeficiente de correlación del modelo ($R=.369$), representando el 26.6% de la variabilidad. Todas las variables actúan en sentido positivo, con la excepción del Centro, que es inversamente proporcional.

Empatía= .359 + .219 (Edad) + .087 (Rendimiento materia 6) + .213 (Género) – .047 (Centro)

Tabla 7.5.15.19. Coeficientes de la regresión para la Empatía Total

	<i>R</i> =.369	<i>R</i> ² =.136	<i>F</i> = 20.348	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	.359		.985	.325
Edad	.219	.266	6.447	.000
Materia 6	.087	.209	5.068	.000
Género	.213	.121	2.927	.004
Centro	-.047	-.099	-2.393	.017

Habilidades Sociales Totales

En el factor Habilidades Sociales, se observa influencia de diferentes factores. El que alcanza un coeficiente de regresión estandarizado más elevado es el factor Preocupaciones y dificultades (AR), perteneciente a la variable Ansiedad. Esta variable explica el 12.4% ($\beta=.124$) de la varianza, siendo la más relevante para el coeficiente de correlación ($R=.242$). Este factor actúa de manera inversamente proporcional, lo que indica el descenso de las puntuaciones a medida que aumentan los niveles en este factor. La Edad, el Rendimiento en la Materia 6 y otro factor de la Ansiedad (Estados emocionales positivos) actúan de manera positiva, siendo superiores las puntuaciones cuanto más edad tiene el individuo, mejor Rendimiento tiene en la Materia 6 y mayores puntuaciones obtiene en el factor Estados positivos. Entre todas las variables predictoras representan el 5.9% ($R^2=.059$) de la varianza total explicada.

Habilidades Sociales Total= 2.509 – .058 (Preocupaciones) + .024 (Rendimiento Materia 6) + .046 (Edad) + .060 (Estados positivos)

Tabla 7.5.15.20. Coeficientes de la regresión para las Habilidades Sociales Total

	$R=.242$	$R^2=.059$	$F= 7.364$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	2.509		11.973	.000
Preocupaciones	-.058	-.124	-2.697	.007
Materia 6	.024	.122	2.723	.007
Edad	.046	.118	2.571	.010
Estados positivos	.060	.113	2.522	.012

Peticiones

Para la realización de Peticiones, son sólo dos las variables que ejercen influencia, dentro de las cuales la que tiene un poder más importante es el Rendimiento en la Materia 6, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 20.1%. Tanto esta como la Edad son directamente proporcionales a la realización de Peticiones. Entre todas ellas suman el 7.3% de la varianza total explicada, tal como informa el coeficiente de determinación ($R^2=.073$). El resto de las variables quedan eliminadas. La función que se presenta a continuación permite decir que las puntuaciones en la realización de

Peticiones aumentan en aquellos sujetos con mayores calificaciones en la Materia 6 y más edad.

$$\text{Peticiones} = 1.515 + .069 (\text{Rendimiento Materia 6}) + .129 (\text{Edad})$$

Tabla 7.5.15.21. Coeficientes de la regresión para la realización de Peticiones Total

	$R=.270$	$R^2=.073$	$F= 18.678$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	1.515		4.783	.000
Materia 6	.069	.201	4.540	.000
Edad	.129	.187	4.245	.000

Asertividad

La Asertividad está determinada por las Preocupaciones y dificultades y los Estados emocionales positivos, así como la Satisfacción con la vida y el Centro. Todos actúan de manera inversamente proporcional, con la excepción de los factores Estados emocionales positivos y Satisfacción con la vida, que actúan de forma directamente proporcional a la puntuación en el subfactor Asertividad. El factor Preocupaciones y dificultades alcanza el mayor coeficiente de regresión estandarizado, siendo del 19.7% ($\beta=.197$). El resto de variables quedan excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras representan el 6.7% de la varianza en cuanto a la Asertividad ($R^2=.067$), tal y como indica el coeficiente de determinación.

$$\text{Asertividad} = 3.070 - .145 (\text{Preocupaciones}) + .109 (\text{Satisfacción vida}) + .098 (\text{Estados positivos}) - .033 (\text{Centro})$$

Tabla 7.5.15.22. Coeficientes de la regresión para la Asertividad Total

	$R=.260$	$R^2=.067$	$F= 8.583$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	3.070		15.062	.000
Preocupaciones	-.145	-.197	-4.407	.000
Satisfacción vida	.109	.136	2.785	.006
Estados positivos	.098	.116	2.376	.018
Centro	-.033	-.095	-2.117	.035

Disconformidad

La subcategoría Disconformidad (dentro de las HHSS) está determinada por el factor Contrapuestos y el Centro, que es el que tiene el coeficiente de regresión estandarizado más alto ($\beta=.125$), suponiendo el 12.5% de la varianza total explicada. Todos los factores actúan en sentido positivo. Todas las demás variables que se introdujeron fueron rechazadas, suponiendo el conjunto de las variables predictoras el 2.4% de la varianza total ($R^2=.024$).

$$\text{Disconformidad} = 2.532 + .047 (\text{Centro}) + .073 (\text{Contrapuestos})$$

Tabla 7.5.15.23. Coeficientes de la regresión para la Disconformidad Total

	$R=.155$	$R^2=.024$	$F= 5.887$	$p=.003$
Variables	B	β	t	P
Constante General	2.532		26.956	.000
Centro	.047	.125	2.764	.006
Contrapuestos	.073	.094	2.069	.039

Opiniones

La subcategoría manifestación de Opiniones se puede predecir, siendo sus puntuaciones directamente proporcionales a los factores Estados emocionales negativos (AE), Emociones negativas (AE), Cambios en la vida (Felicidad) y al Rendimiento en la Materia 5. El primer factor mencionado tiene el mayor poder determinante con un 16.3% de la varianza total explicada. Al mismo tiempo, las dos primeras variables predictoras son directamente proporcionales a las del factor analizado. Lo contrario ocurre con las dos últimas. El resto de variables quedan excluidas, explicando el conjunto de todas las predictoras el 3.6% de la varianza total ($R^2=.036$).

$$\text{Opiniones} = 2.578 + .143 (\text{Estados negativos}) + .062 (\text{Cambios vida}) - .025 (\text{Materia 5}) - .142 (\text{Emociones negativas})$$

Tabla 7.5.15.24. Coeficientes de la regresión para la manifestación de Opiniones Total

	$R=.190$	$R^2=.036$	$F= 4.466$	$p=.001$
Variables	B	β	t	P
Constante General	2.578		18.181	.000

Estados negativos	.143	.163	3.027	.003
Cambios vida	.062	.106	2.257	.024
Materia 5	-.025	-.098	-2.133	.033
Emociones negativas	-.105	-.107	-1.998	.046

Media 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 la media del Rendimiento Académico (media de calificaciones) está bajo la influencia de varias variables. De todas ellas, la que ejerce un poder más determinante es la Inteligencia Emocional Total, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 23.6% ($\beta=.236$). Esta variable actúa de manera directamente proporcional. Por otra parte, también ejercen influencia las variables Cultura/Religión, Felicidad Total, Edad, los factores de la IE, Motivación y Autocontrol, Centro, Género y los subfactores de las HHSS, Peticiones y Opiniones. De todas ellas, solamente tres actúan en sentido inverso (inversamente proporcional), siendo la Cultura/Religión, la Edad y el subfactor Opiniones. Esto indica que a medida que ascendemos en Edad, en la cultura musulmana y a mayores puntuaciones en el subfactor Opiniones, es inferior la media del Rendimiento. El resto de variables predictoras actúan de manera positiva. Entre todas las predictoras explican el 34.8% de la varianza total ($R^2=.348$). La influencia de estas variables es intensa, tal y como indica el coeficiente de correlación ($R=.590$).

Media Rendimiento= 4.648 + .787 (Inteligencia Emocional Total) – .945 (Cultura/Religión) + .451 (Felicidad Total) – .388 (Edad) + .490 (Motivación) + .078 (Autocontrol) + .099 (Centro) + .353 (Género) + .289 (Peticiones) – .142 (Opiniones)

Tabla 7.5.15.25. Coeficientes de la regresión para la Media de Rendimiento Global Total

	$R=.590$	$R^2=.348$	$F= 80.907$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	4.648		5.494	.000
IE Total	.787	.236	4.531	.000
Cultura	-.945	-.224	-6.269	.000
Felicidad Total	.451	.166	4.299	.000

Edad	-.388	-.235	-5.530	.000
Motivación	.490	.207	4.204	.000
Autocontrol	.391	.124	3.212	.001
Centro	.099	.102	2.723	.007
Género	.353	.098	2.600	.010
Peticiones	.289	.115	2.871	.004
Opiniones	-.313	-.097	-2.474	.014

Rendimiento en Materia 1

Para conocer el Rendimiento en la Materia 1, los resultados indican algo similar a lo comentado en el Rendimiento general, ya que se repiten muchas de las variables predictoras. Como en el caso anterior, la principal variable predictora vuelve a ser la Inteligencia Emocional Total, con un 23.4% de la varianza total explicada. Además se repiten la Cultura/Religión, la Edad, el Centro, la Felicidad Total, el Género y la Motivación. Además aparecen el Estatus y el Autoconcepto. Como la IE, ambos factores dependientes de la misma, el Centro, la Felicidad Total, el Género (más las mujeres) y el Estatus son directamente proporcionales a las puntuaciones en la Materia 1. Por su parte, la Edad y la Cultura/Religión actúan de manera inversamente proporcional. El conjunto de todas ellas da cuenta del 31.5% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en la Materia 1 ($R^2=.315$).

Rendimiento Materia 1= 5.225 – .625 (Cultura/Religión) + .702 (Inteligencia Emocional Total) + .229 (Centro) – .387 (Edad) + .356 (Felicidad Total) + .405 (Género) + .321 (Estatus) + .278 (Motivación) + .247 (Autoconcepto)

Tabla 7.5.15.26. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 1 Total

	$R=.561$	$R^2=.315$	$F= 24.661$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	5.225		5.740	.000
Cultura	-.625	-.155	-3.177	.002
IE Total	.702	.234	3.808	.000
Centro	.229	.199	5.910	.000
Edad	-.387	-.233	-5.341	.000
Felicidad Total	.356	.130	3.290	.001
Género	.405	.112	2.906	.004
Estatus	.321	.161	3.180	.002

Motivación	.278	.117	2.322	.021
Autoconcepto	.247	.096	2.128	.034

Rendimiento en Materia 2

El Rendimiento Académico en la Materia 2 vuelve a tener como principal variable predictora la IE Total. Su coeficiente de regresión estandarizado ($\beta=.242$) disminuye con respecto al de la anterior materia, a pesar de que sigue siendo el más alto de todas las variables predictoras. De esta manera, se puede predecir partiendo de la puntuación en IE Total, la Cultura/Religión, el Género, la Motivación, el Autocontrol y el Autoconcepto (factores de la IE), la Edad, los Cambios en la vida y las Condiciones de vida negativas (Felicidad) y el Estatus. De todas ellas, sólo la Edad y la Cultura/Religión actúan de manera inversamente proporcional siendo el resto valores positivos. El resto de variables son excluidas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 30.7% de la varianza, en cuanto a la variable Rendimiento en la Materia 2 ($R^2=.307$). El Rendimiento en esta materia decrece con la edad, en los musulmanes, de la misma manera que lo hace ante los sujetos con puntuaciones bajas en IE y sus factores, así como los relacionados con la Felicidad (Cambios en la vida y Condiciones de vida positivas

Rendimiento Materia 2= 2.560 + .504 (Inteligencia Emocional Total) – .539 (Cultura/Religión) + .518 (Género) + .606 (Motivación) + .483 (Autocontrol) – .339 (Edad) + .186 (Cambios vida) + .293 (Condiciones negativas) + .276 (Estatus) + .268 (Autoconcepto)

Tabla 7.5.15.27. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 2Total

	<i>R</i>=.554	<i>R</i>²=.307	<i>F</i>= 21.350	<i>p</i>=.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	2.560		2.576	.010
IE Total	.504	.242	2.533	.012
Cultura	-.539	-.127	-2.590	.010
Género	.518	.136	3.513	.000
Motivación	.606	.136	4.772	.000
Autocontrol	.483	.145	3.624	.000
Edad	-.339	-.194	-4.412	.000

Cambios vida	.186	.094	2.276	.023
Condiciones negativas	.293	.103	2.412	.016
Estatus	.276	.132	2.615	.009
Autoconcepto	.268	.099	2.153	.032

Rendimiento en Materia 3

Las calificaciones obtenidas en la Materia 3 también se pueden predecir. El Rendimiento en esta materia queda determinado por la variable Inteligencia Emocional Total, variable de mayor importancia, por su mayor relación con el coeficiente de correlación múltiple. Este valor alcanza un porcentaje del 18.9% ($\beta=.189$). Por otra parte, la Cultura/Religión y la Edad actúan de manera inversamente, proporcional siendo superiores las puntuaciones ante personas menores y en la cultura musulmana. El resto de variables (IE, Felicidad Total, Motivación, Estatus, Autocontrol y Conocimiento de sí mismos) actúan de manera positiva. El conjunto de todas ellas dan cuenta del 27.4% de la varianza en cuanto a la variable dependiente ($R^2=.274$).

Rendimiento Materia 3= 3.531 + .756 (Inteligencia Emocional Total) – .858 (Cultura/Religión) + .377 (Felicidad Total) – .333 (Edad) + .441 (Motivación) + .294 (Estatus) + .395 (Autocontrol) + .297 (Conocimiento de sí mismos)

Tabla 7.5.15.28. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 3 Total

	$R=.523$	$R^2=.274$	$F= 22.828$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	3.531		3.342	.001
IE Total	.756	.189	3.353	.001
Cultura	-.858	-.188	-3.761	.000
Felicidad Total	.377	.122	3.005	.003
Edad	-.333	-.176	-3.999	.000
Motivación	.441	.163	3.143	.002
Estatus	.294	.130	2.576	.010
Autocontrol	.395	.110	2.663	.008
Conocimiento de sí mismos	.297	.111	2.425	.016

Rendimiento en Materia 4

Para el Rendimiento en la Materia 4, la Inteligencia Emocional Total no tiene el mayor peso, a pesar de que supone el segundo porcentaje más alto de la varianza total explicada, suponiendo el 20.6% (como informa su coeficiente de regresión

estandarizado $-\beta=.206$). En este caso, la variable predictor que alcanza el mayor peso es la Cultura ($\beta=.210$), que actúa de forma negativa. Además de esta aparece, de nuevo, la variable Felicidad, actuando de manera positiva, lo mismo que ocurre con la Motivación y el Autocontrol (pertenecientes a la IE), así como el subfactor Peticiones. También aparecen, pero en sentido negativo, la Edad, las Preocupaciones y dificultades y el subfactor Opiniones (HHSS). El conjunto de todas las variables predictoras reflejan el 27.9% de la varianza total de la variable Rendimiento en la Materia 4 ($R^2=.279$).

Rendimiento Materia 4 = 5.468 + .850 (Inteligencia Emocional Total) – 1.012 (Cultura/Religión) + .508 (Felicidad Total) – .411 (Edad) + .509 (Motivación) + .489 (Autocontrol) + .371 (Peticiones) – .471 (Opiniones) – .200 (Preocupaciones)

Tabla 7.5.15.29. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento Materia 4 Total

	<i>R</i> =.528	<i>R</i> ² =.279	<i>F</i> = 20.741	<i>p</i> =.000
Variables	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante General	5.468		4.845	.000
IE Total	.850	.206	3.873	.000
Cultura	-1.012	-.210	-5.326	.000
Felicidad Total	.508	.155	3.755	.000
Edad	-.411	-.201	-4.630	.000
Motivación	.509	.179	3.467	.001
Autocontrol	.489	.129	3.177	.002
Peticiones	.371	.122	2.917	.004
Opiniones	-.471	-.120	-2.938	.003
Preocupaciones	-.200	-.081	-1.973	.049

Rendimiento en Materia 5

La variable Rendimiento en la Materia 5 queda determinada por las variables Cultura/Religión, Felicidad Total, Estatus, Género, el factor de la Ansiedad, Estados emocionales positivos y el subfactor Opiniones, así como todos los factores que integran la IE (Autocontrol, Motivación, Conocimiento de sí mismos, Autoconcepto y Empatía), que en esta ocasión no aparece (sus puntuaciones totales). Una de las variables que forman parte de la IE (Motivación), cuyo coeficiente de regresión estandarizado alcanza el nivel más alto para este modelo ($\beta=.165$), es el que explica con más intensidad la relación con la variable dependiente. Como en casos anteriores, todas

las variables de la IE actúan de forma positiva (directamente proporcional). Esta adopta un valor positivo, misma realidad que aparece en la Felicidad Total, el Estatus, el Género y los Estados emocionales positivos. Sólo la Cultura y el subfactor Opiniones actúan en sentido negativo. El resto de variables quedan eliminadas. El conjunto de todas las variables predictoras dan cuenta del 30.5% de la varianza en cuanto a la variable Rendimiento en la Materia 5 ($R^2=.305$).

Rendimiento Materia 5 = - .934 - .721 (Cultura/Religión) + .540 (Felicidad Total) + .587 (Autocontrol) + .469 (Motivación) + .380 (Estatus) + .327 (Conocimiento de sí mismos) + .380 (Autoconcepto) + .341 (Género) + .284 (Estados positivos) - .352 (Opiniones) + .224 (Empatía)

Tabla 7.5.15.30. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 5 Total

	$R=.552$	$R^2=.305$	$F= 18.382$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	-.934		-.777	.437
Cultura	-.721	-.149	-2.946	.003
Felicidad Total	.540	.164	3.764	.000
Autocontrol	.587	.153	3.784	.000
Motivación	.469	.165	3.530	.000
Estatus	.380	.161	3.125	.002
Conocimiento de sí mismos	.327	.116	2.726	.007
Autoconcepto	.380	.123	2.831	.005
Género	.341	.078	1.945	.052
Estados positivos	.284	.100	2.333	.020
Opiniones	-.352	-.090	-2.279	.023
Empatía	.224	.091	2.152	.032

Rendimiento en Materia 6

Para finalizar este apartado de análisis regresional se concluye con el Rendimiento en la última área (Materia 6). La Inteligencia Emocional Total vuelve a ser la principal variable predictora, con un coeficiente de regresión estandarizado del 35% ($\beta=.350$) de la varianza total en cuanto a la nota en la Materia 6. La Edad, la Felicidad Total, la Cultura/Religión, los factores de la IE, Motivación y Autocontrol, los subfactores Peticiones y Opiniones y las Condiciones de vida negativas (Felicidad), también fueron variables predictoras. La IE y sus factores, así como la Felicidad y el suyo, ejercen

influencia, en este caso adquiriendo un valor positivo. Lo mismo ocurre con el Género (mejores resultados las mujeres). Para la Edad los valores son, sin embargo, negativos indicando un descenso del rendimiento a medida que se asciende en edad cronológica. Lo mismo que ocurre con la variable Cultura/Religión, lo que indica que son los cristianos los que tienen puntuaciones más altas. Finalmente, para el subfactor de las HHSS Opiniones, los valores actúan de manera inversamente proporcional. Entre todas las variables predictoras dan cuenta del 32.3% de la varianza total explicada en la calificación en la Materia 6 ($R^2=.323$). Los coeficientes más relevantes y la función de regresión se recogen a continuación:

$$\text{Rendimiento Materia 6} = 4.989 + .992 (\text{Inteligencia Emocional Total}) - .663 (\text{Edad}) + .351 (\text{Felicidad Total}) - .729 (\text{Cultura/Religión}) + .524 (\text{Motivación}) + .476 (\text{Peticiónes}) + .361 (\text{Autocontrol}) + .366 (\text{Género}) - .316 (\text{Opiniones}) + .295 (\text{Condiciones negativas})$$

Tabla 7.5.15.31. Coeficientes de la regresión para el Rendimiento en Materia 6 Total

	$R=.568$	$R^2=.323$	$F= 22.982$	$p=.000$
Variables	B	β	t	P
Constante General	4.989		5.083	.000
IE Total	.992	.350	4.890	.000
Edad	-.663	-.247	-8.063	.000
Felicidad Total	.351	.113	2.341	.020
Cultura	-.729	-.159	-4.162	.000
Motivación	.524	.193	3.857	.000
Peticiónes	.476	.165	4.041	.000
Autocontrol	.361	.100	2.544	.011
Género	.366	.088	2.315	.021
Opiniones	-.316	-.085	-2.139	.033
Condiciones negativas	.295	.095	1.980	.048

7.5.16. Análisis de la varianza Total

7.5.16.1. Etapa

➤ Tablas de contingencia

Considerando los datos puestos de manifiesto por las tablas de contingencia, se puede inferir que, el hecho pertenecer a una determinada etapa (considerando el valor de la

prueba Chi-cuadrado de Pearson) influye en Ansiedad Total ($p=.000$) y en los factores Estados emocionales positivos ($p=.020$), Estados emocionales negativos ($p=.001$), Rasgos emocionales ($p=.000$), Emociones negativas ($p=.000$) y Contrapuestos ($p=.000$), en Felicidad Total ($p=.000$) y en sus factores Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Cambios en la vida ($p=.000$) y Condiciones de vida positivas ($p=.000$). También influye en todos los factores de la IE: Motivación ($p=.000$), Conocimiento de sí mismos ($p=.000$), Autoconcepto ($p=.000$), Autocontrol ($p=.000$) y Empatía ($p=.000$), las HHSS ($p=.000$), así como todos los subfactores (Peticiónes $-p=.000-$, Asertividad $-p=.000-$, Disconformidad $-p=.000-$ y Opiniones $-p=.000-$). En la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$) y en la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$), la Materia 5 ($p=.000$) y la Materia 6 ($p=.007$) también se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas a saber: Preocupaciones y dificultades ($p=.235$), No cambios en la vida ($p=.058$), IE Total ($p=.678$) y Rendimiento en Materia 1 ($p=.055$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Una vez hecha esta primera aproximación a través de tablas de contingencia, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.000$) y casi todos los factores que integran esta variable (Estados emocionales positivos $-p=.013-$, Estados emocionales negativos $-p=.001-$, Rasgos emocionales $-p=.000-$, Emociones negativas $-p=.026-$ y Contrapuestos $-p=.000-$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.001$) y en sus factores Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Cambios en la vida ($p=.000$) y Condiciones de vida positivas ($p=.000$). En Motivación ($p=.000$), Conocimiento de sí mismos ($p=.000$), Autoconcepto ($p=.000$), Autocontrol ($p=.000$) y Empatía ($p=.000$), HHSS ($p=.000$), así como todos los subfactores (Peticiónes $-p=.000-$, Asertividad $-p=.000-$, Disconformidad $-p=.000-$ y Opiniones $-p=.000-$) también fueron significativas. Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron en Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), en la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$) y la Materia 5 ($p=.016$). A través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación en el Rendimiento en la Materia 6 ($p=.553$). Por otro lado, ocurrió lo contrario con el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$) y el factor No cambios en la vida ($p=.010$) que habían sido rechazadas a través de la prueba

Chi-cuadrado de Pearson. A estas hay que unir aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas (en ningún contraste), a saber: Preocupaciones y dificultades ($p=.082$) e IE Total ($p=.674$). Todo lo comentado aquí aparece recogido en las tablas en las que aparecen los resultados de la prueba ANOVA, así como las medias y la desviación típica de cada uno de los grupos, para cada una de las variables analizadas.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Después de contemplar aquellas variables que están influenciadas por el factor Etapa, se ha realizado una prueba post hoc. Comenzando por la variable Ansiedad, las diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.000$) se dan entre la muestra infantil (Primaria) y el resto. Esto indica un aumento en los niveles de este estado emocional, a medida que se avanza en la etapa evolutiva (y la edad). Para los Estados emocionales positivos ($p=.013$), las diferencias se dan entre el alumnado de Primaria (que presenta los niveles más bajos) y los de Secundaria, con los niveles más altos. Para los Estados emocionales negativos ($p=.001$), las diferencias se dan entre el alumnado universitario (con los niveles más elevados) y el resto de muestras. En el caso de los Rasgos emocionales ($p=.000$), Emociones negativas ($p=.026$) y Contrapuestos ($p=.000$) también se dan entre los mismos grupos, indicándose una distribución similar. Todo lo comentado indica un aumento en las puntuaciones de ansiedad y la mayoría de los factores, a medida que se en la etapa evolutiva, mostrándose una relación inversamente proporcional.

Tabla 7.5.16.1.1. ANOVA Ansiedad por Etapa

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Etapa							
Ansiedad Total	761	3	Primaria	1.5705	.63118	18.919	.000
	810	1	Secundaria	1.7272	.70903		
	237	0	Universidad	1.8439	.69265		
Estados Emocionales Positivos	761	3	Primaria	1.9159	.79357	4.373	.013
	810	1	Secundaria	2.0395	.87029		
	237	0	Universidad	1.9958	.81562		
Preocupaciones y dificultades	761	3	Primaria	2.1094	.87015	2.510	.082
	810	1	Secundaria	2.1815	.86572		
	237	0	Universidad	2.0549	.85936		
Estados Emocionales Negativos	761	3	Primaria	1.4126	.68098	7.319	.001
	810	1	Secundaria	1.3815	.69532		
	237	0	Universidad	1.5781	.76967		

Rasgos	761	3	Primaria	1.4520	.67716		
Emocionales	810	1	Secundaria	1.4407	.80761	14.789	.000
	237	0	Universidad	1.7300	.76667		
Emociones negativas	759	5	Primaria	1.3557	.64357		
	810	1	Secundaria	1.2815	.67429	4.965	.026
			Universidad				
Contrapuestos	761	3	Primaria	1.7188	.89577		
			Secundaria			36.040	.000
	237	0	Universidad	2.1181	.88942		

Para concluir con la variable Ansiedad, se considerará la agrupación de los factores en las dos categorías propias del instrumento empleado. Así, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la categoría Ansiedad Estado ($p=.310$), sin embargo, sí fueron significativas en el caso de la otra categoría (Ansiedad Rasgo $p=.000$). En este caso, se demuestra una relación inversamente proporcional entre la Ansiedad y la Etapa. Esto se puede contemplar en la tabla 7.5.16.1.2.

Tabla 7.5.16.1.2. ANOVA AE y AR por Etapa

Variable	N	Perdidos	Etapa	Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Estado	759	5	Primaria	19.5323	11.25695		
	810	1	Secundaria	20.3827	11.83871	1.171	.310
	237	0	Universidad	20.2658	9.75033		
Ansiedad Rasgo	759	5	Primaria	13.8722	7.08175		
	810	1	Secundaria	17.0802	9.27134	104.513	.000
	237	0	Universidad	22.8608	9.81101		

Dentro de la variable Felicidad, las diferencias significativas encontradas dentro de los totales (Felicidad Total $-p=.001-$) se dan entre el alumnado de Primaria (que es el que reconoce niveles menores de felicidad) y el de Secundaria (niveles mayores). En su factor Condiciones de vida negativas ($p=.000$) se dan entre todas las muestras, describiéndose una distribución desorganizada (los niveles mayores se dan en secundaria, los menores en la universidad). En la Satisfacción con la vida ($p=.000$) se dan entre el alumnado de educación Primaria (con los niveles más altos) y el resto, describiéndose una relación inversamente proporcional. Para los Cambios en la vida ($p=.000$), las diferencias se dan entre la muestra de Secundaria y el resto. En este caso las relaciones son contrarias a las descritas en el caso del factor anterior (más felicidad a mayor edad). A la misma conclusión se puede llegar en el caso del factor No cambios en la vida ($p=.010$). Finalmente, en el caso de las Condiciones de vida positivas

($p=.000$), las diferencias se dan entre ambos grupos, bajando los niveles de felicidad conforme se pasa de etapa (de Primaria a Secundaria).

Tabla 7.5.16.1.3. ANOVA Felicidad por Etapa

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Etapa						
Felicidad Total	759	5	Primaria	3.2831	.65652	6.848
	809	2	Secundaria	3.1669	.61587	
	237	0	Universidad	3.1983	.57372	
Condiciones negativas	758	5	Primaria	3.6301	.71680	17.732
	809	2	Secundaria	3.7602	.55119	
	237	0	Universidad	3.4937	.75700	
Satisfacción vida	758	5	Primaria	3.3536	.83456	19.990
	809	2	Secundaria	3.1335	.83071	
	237	0	Universidad	3.0422	.74668	
Condiciones negativas	758	5	Primaria	3.1660	.85266	92.098
	809	2	Secundaria	2.7602	.82164	
	237	0	Universidad			
Cambios vida	758	5	Primaria	2.8208	.96210	62.617
	809	2	Secundaria	2.8393	.74885	
	237	0	Universidad	3.4768	.60057	
No cambios vida	758	5	Primaria	2.0132	.88032	6.667
	809	2	Secundaria	2.1286	.88625	
	237	0	Universidad			

Dentro de la variable IE, las diferencias significativas encontradas se dan sólo en los factores. En Motivación ($p=.000$) se dan entre el alumnado de Secundaria (niveles menores) y el resto. De esta manera, se da una distribución desorganizada. Para el factor Conocimiento de sí mismos ($p=.000$), las diferencias aparecen entre los tres grupos, describiéndose, de nuevo, una distribución desorganizada (Secundaria menos, universitarios más). En el caso del Autoconcepto ($p=.000$), las diferencias se dan entre el alumnado de Primaria y el de Secundaria (más los segundos), mientras que en el Autocontrol ($p=.000$), las diferencias se dan en todos los grupos, con la excepción de entre los de Secundaria y los universitarios. De esta forma se puede observar un crecimiento en función de la etapa. En Empatía ($p=.000$), finalmente, las diferencias se dan los universitarios (media más baja) y el resto.

Tabla 7.5.16.1.4. ANOVA IE por Etapa

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Etapa						
Inteligencia	759	123	Primaria	2.9541	.51855	.395

Emocional Total	809	54	Secundaria	2.9788	.53693		
	237	3	Universidad	2.9615	.50173		
Motivación	758	123	Primaria	3.3297	.79851		
	809	54	Secundaria	2.6169	.75321	177.456	.000
	237	3	Universidad	3.3462	.72052		
Conocimiento de sí mismos	758	123	Primaria	3.1576	.80728		
	809	54	Secundaria	2.7054	.72858	92.769	.000
	237	3	Universidad	3.3291	.68604		
Autoconcepto	758	123	Primaria	2.7044	.69533		
	809	54	Secundaria	2.9168	.54160	14.666	.000
	237	3	Universidad	2.7179	.65964		
Autocontrol	758	123	Primaria	2.4809	.57935		
	809	54	Secundaria	3.0119	.82687	103.191	.000
	237	3	Universidad	2.8974	.58427		
Empatía	641	123	Primaria	3.1415	.88209		
	757	54	Secundaria	3.3228	.70874	274.956	.000
	234	3	Universidad	1.9957	.55972		

Dentro del factor Habilidades Sociales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las HHSS ($p=.000$) las diferencias estadísticamente significativas se dan entre todas las etapas, excepto entre Primaria y Universidad. Esto indica una relación inversamente proporcional, dado que los niveles mayores se dan en la muestra infantil y los menores en la universitaria. En Peticiones ($p=.000$) y Asertividad ($p=.000$) se dan entre todos los grupos, indicándose una relación inversamente proporcional entre la etapa y las puntuaciones en ambos factores. En el caso de la Disconformidad ($p=.000$) se dan entre todos los grupos, describiéndose una distribución desorganizada (Universidad más y secundaria menos). Finalmente, en Opiniones ($p=.000$), se dan la muestra universitaria (niveles mayores) y el resto.

Tabla 7.5.16.1.5. ANOVA HHSS por Etapa

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
			Etapa				
Habilidades Sociales Total	580	184	Primaria	3.0812	.41425		
	684	127	Secundaria	2.7939	.61928	42.606	.000
	220	17	Universidad	2.8682	.67295		
Peticiones	758	184	Primaria	3.1658	.75798		
	809	127	Secundaria	2.7222	.84113	79.213	.000
	237	17	Universidad	2.4409	.88682		
Asertividad	758	184	Primaria	3.1845	.63743		
	809	127	Secundaria	2.9035	.80956	34.207	.000
	237	17	Universidad	2.7545	.87258		

Disconformidad	758	184	Primaria	2.8776	.71296	61.232	.000
	809	127	Secundaria	2.6418	.85496		
	237	17	Universidad	3.3136	.79197		
Opiniones	758	184	Primaria	2.6379	.56368	19.629	.000
	809	127	Secundaria	2.6096	.81600		
	237	17	Universidad	2.9545	.82635		

Finalmente, se comenta la variable Rendimiento. En este sentido, las diferencias estadísticamente significativas se hallan en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$) en la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$) y la Materia 5 ($p=.016$). Para la Media se dan entre el alumnado universitario y el resto (describiéndose un aumento en las notas a medida que asciende la edad y se pasa de etapa). Para la Materia 1, las diferencias se dan entre todas las etapas, produciéndose un aumento de las notas cuando vamos pasando de etapa. Una situación similar se describe en el caso de la Materia 2, dado que las diferencias se dan entre la muestra universitaria y el resto de etapas. En el caso de la Materia 3, las diferencias se dan entre todos los grupos, lo que indica una distribución desorganizada. Finalmente, en las Materias 4 y 5, las diferencias se dan entre todos los grupos, sin embargo, en esta ocasión las medias indican un aumento de las calificaciones conforme se pasa de etapa. 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%.

Tabla 7.5.16.1.6. ANOVA Rendimiento por Etapa

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Etapa							
Media Rendimiento Académico	641	123	Primaria	6.6140	1.85401	12.563	.000
	731	80	Secundaria	6.6290	1.52659		
	221	16	Universidad	7.2175	1.30452		
Materia 1	641	123	Primaria	7.465	1.8301	8.116	.000
	731	80	Secundaria	7.567	1.8592		
	221	16	Universidad	8.029	1.5480		
Materia 2	641	123	Primaria	6.730	1.9639	37.148	.000
	731	80	Secundaria	6.372	1.8294		
	221	16	Universidad	7.575	1.4584		
Materia 3	641	123	Primaria	6.412	2.1070	34.587	.000
	731	80	Secundaria	6.058	2.0113		
	221	16	Universidad	7.336	1.7460		
Materia 4	641	123	Primaria	6.346	2.1984	20.753	.000
	731	80	Secundaria	6.868	1.9436		
	221	16	Universidad	7.253	1.6428		

Materia 5	641	123	Primaria	6.329	2.2089		
	731	80	Secundaria	6.514	1.9463	4.126	.016
	221	16	Universidad	6.780	1.8069		
Materia 6	641	123	Primaria	6.273	2.0951		
	731	80	Secundaria	6.394	2.0987	.592	.553
	221	16	Universidad	6.366	2.0694		

- **Discusión**

A continuación se prosigue con la discusión de las diferentes variables en función de la etapa evolutiva a la que el sujeto pertenece (que se relaciona con la edad cronológica del sujeto). Esto indica que los elementos comentados en este caso, se relacionan con la variable Edad. En cualquier caso, la primera variable vuelve a ser la Ansiedad, en la que se registran diferencias significativas en función de la etapa, tanto en las puntuaciones totales, como en la gran mayoría de los factores considerados (todos menos uno). Por otro lado, sólo la categoría AR se encuentra influida por esta variable sociodemográfica. En la mayoría de los casos, las diferencias indican un ascenso desde la etapa inicial (los alumnos más jóvenes) hasta la adulta (donde destacan los alumnos universitarios). Excepto uno, el resto de factores relacionados con la ansiedad elevan sus niveles a medida que el sujeto va pasando de etapa. Esto indica que los niveles menores se dan en la muestra infantil, mientras que los universitarios reflejan los niveles más elevados. La existencia de diferencias estadísticamente significativas sí entra dentro de lo esperado, tal como se marcaba en la hipótesis inicial. Sin embargo, los resultados encontrados indican una relación distinta a la esperada, dado que se vuelve a mencionar la incidencia de los trastornos de ansiedad y su diagnóstico, en relación con la edad (Ingles et al., 2010 y Cazalla-Luna y Molero, 2014). Resulta relevante mencionar que el ascenso se produce durante la adolescencia del sujeto y prosigue su incremento hasta llegar a la etapa adulta. Esta realidad puede dar una posible explicación a las diferencias descritas dentro de esta variable.

Para la Felicidad, ocurre algo diferente a lo comentado para la variable Ansiedad, puesto que se experimenta un descenso progresivo, en sus niveles, a medida que se avanza en la etapa (relacionada con la edad cronológica). De la misma manera que ocurre en la ansiedad, se registran diferencias significativas, siendo un factor determinante, no sólo para las puntuaciones totales, sino para cada una de las categorías que integran esta variable (Condiciones de vida negativas, Satisfacción con la vida, Cambios en la vida, Condiciones de vida positivas y No cambios en la vida). La

importancia de la variable Etapa, se manifiesta también en el hecho de que la Edad (que se relaciona con la Etapa), aparece como una de las variables predictoras en la Felicidad, dentro del análisis regresional. En este sentido, se indica una relación contraria a la comentada para la Etapa (el valor es positivo), aunque demuestra la incidencia de la variable sobre la Felicidad. En cualquier caso, se reincide en el sentido de las diferencias, siendo contrarias a las descritas para la ansiedad. Esto hace posible decir que a medida que se va ascendiendo en la etapa evolutiva (que se relaciona con la edad), disminuyen los niveles de felicidad. De esta manera, la etapa en la que se dan los niveles mayores de felicidad es en Primaria (la muestra infantil). Esta realidad no entra dentro de lo esperado, si se consideran los trabajos consultados (Carballeira et al., 2015).

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función de la etapa, que, en esta ocasión, no es un factor determinante, en la variable mencionada, dado que no se pueden recoger diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones totales de IE. Las diferencias no aparecen en el nivel general de IE mostrado (puntuaciones generales), pero sí aparece en cada uno de los factores que la conforman (tipos), incluidas las HHSS. Por tanto, en IE no aparecen diferencias, mientras que en el caso de los factores, aparece una distribución desorganizada, dado que en determinados factores las puntuaciones son más altas entre el alumnado de Secundaria, mientras que en otros casos son los más pequeños (Primaria) o los mayores (universitarios) los que reflejan resultados más altos. Por ello, se sigue una distribución desorganizada. Dentro del factor Habilidades Sociales, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas (HHSS), lo mismo que ocurre en el caso de todos sus subfactores. En este caso, para las puntuaciones totales, así como para la mayoría de las subcategoría. A pesar de que en la hipótesis inicial se pensaba que las diferencias indicarían un aumento directamente proporcional (mencionándose el proceso de desarrollo socio-emocional del sujeto, que provoca importantes cambios en todas las capacidades que forman parte de la inteligencia emocional, incluidas las HHSS -Billings et al., 2014; Brouzos et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Gomes y Pereira, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a-), el ajuste y la adaptación de los instrumentos usados, a cada una de las muestras evita estas diferencias en las puntuaciones totales. A pesar de esto, la variable Edad (relacionada con la etapa) aparece como uno de los predictores de mayor importancia para la IE, indicándose una relación directamente proporcional entre ambos. De esta manera, la

Edad sí tendría importancia en el desarrollo de las habilidades emocionales contenidas dentro de la IE. Lo mismo ocurre con las HHSS.

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la etapa evolutiva con el Rendimiento Académico. De manera contraria a lo que se esperaba, se encontraron diferencias significativas en cuanto a la Media del Rendimiento, así como en todas las materias (desde la número 1 a la número 5), con la única excepción de la Materia 6 (en la que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Las suposiciones iniciales son también contrarias a la aparición de la Edad (relacionada con la Etapa evolutiva) como una de las variables predictoras encontradas en el análisis regresional para el Rendimiento Académico (en este sentido, se indica una relación contraria a la comentada para la Etapa, empleando los resultados de la prueba ANOVA). En cualquier caso, por Etapa, los resultados más altos son para el alumnado universitario, mientras que, en la mayoría de casos, las calificaciones más bajas se dan en la primera etapa evaluada (Educación Primaria). Una realidad similar fue descrita en Pulido (2015), como ejemplo en el que se pueden ver diferencias considerando esta variable. En esta ocasión, sólo se pueden hacer conjeturas sobre los motivos de estas diferencias. En este sentido, la inclusión, tanto en Primaria como en Secundaria, de un amplio porcentaje de alumnos que asisten a la educación obligatoria podría ser una justificación, dado que en la etapa universitaria el compromiso y la dedicación del alumnado, con los temas académicos es mayor (han elegido seguir estudiando). Se vuelve a incidir en la relación entre el curso y la edad, para justificar estas diferencias.

7.5.16.2. Género

➤ Tablas de contingencia

El género influye en Ansiedad Total ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.001$), Estados emocionales negativos ($p=.009$), los Rasgos emocionales ($p=.017$) y Emociones negativas ($p=.004$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Condiciones de vida negativas ($p=.035$), Cambios en la vida ($p=.050$), IE Total ($p=.001$), Conocimiento de sí mismos ($p=.016$), Autoconcepto ($p=.043$), Autocontrol ($p=.000$), Empatía ($p=.000$), HHSS ($p=.000$), Peticiones ($p=.000$), Opiniones ($p=.036$), así como en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$) y en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.007$), la Materia 4 ($p=.000$), la Materia 5 ($p=.000$) y la Materia 6 ($p=.007$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Estados emocionales positivos ($p=.112$), Contrapuestos ($p=.628$),

Felicidad Total ($p=.956$), Satisfacción con la vida ($p=.104$), Condiciones de vida positivas ($p=.937$), No cambios en la vida ($p=.670$), Motivación ($p=.168$), Asertividad ($p=.263$) y Disconformidad ($p=.215$).

➤ Prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes.

La prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes, con la variable Género como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes, muestra diferencias vuelven a ser estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), los Estados emocionales negativos ($p=.004$), los Rasgos emocionales ($p=.007$) y las Emociones negativas ($p=.003$). En este caso, el sentido de estas diferencias es claro, siendo imposible la realización de pruebas "post hoc": el género femenino alcanza puntuaciones más elevadas en todos los casos. En Felicidad, sólo se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el factor Cambios en la vida ($p=.007$). En IE Total ($p=.000$), Conocimiento de sí mismos ($p=.003$), Autocontrol ($p=.000$) y Empatía ($p=.001$), también se encontraron diferencias estadísticamente significativas, siendo las participantes las que evidencian puntuaciones superiores. Lo mismo ocurrió en el caso de las HHSS ($p=.000$), así como en los subfactores Peticiones ($p=.000$) y Opiniones ($p=.004$), siendo los varones los que obtienen puntuaciones más altas. También fueron estadísticamente significativas en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), en el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$), la Materia 5 ($p=.000$) y la Materia 6 ($p=.000$). En este caso fueron las mujeres las que obtuvieron calificaciones más altas. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación estadística en Condiciones de vida negativas ($p=.743$) y Autoconcepto ($p=.108$), que habían sido aceptadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. En el factor Estados emocionales positivos ($p=.020$), perteneciente a la Ansiedad, ocurrió lo contrario, encontrándose en el caso de la prueba *t* de Student diferencias estadísticamente significativas. Para completar las variables que se consideraron, se volvió a repetir la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en Contrapuestos ($p=.443$), en Felicidad Total ($p=.894$), Satisfacción con la vida ($p=.642$), Condiciones de vida positivas ($p=.945$), No cambios en la vida ($p=.777$), Motivación ($p=.537$), Asertividad ($p=.122$) y Disconformidad ($p=.145$).

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

En el caso de este factor (Género) 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. En los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas (Ansiedad Total $-p=.000-$, Estados emocionales positivos $-p=.020-$, Preocupaciones y dificultades $-p=.000-$, Estados emocionales negativos $-p=.004-$, Rasgos emocionales $-p=.007-$ y Emociones negativas $-p=.003-$), son las mujeres las que evidencian puntuaciones más altas en Ansiedad.

Tabla 7.5.16.2.1. Prueba t Ansiedad por Género Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P																																																																											
Género																																																																																		
Ansiedad Total	846	1	Varones	1.6012	.64635	19.747	.000																																																																											
	932	2	Mujeres	1.7444	.70570			Estados Emocionales Positivos	846	1	Varones	1.9326	.82359	5.393	.020	932	2	Mujeres	2.0247	.84479	Preocupaciones y dificultades	846	1	Varones	2.0533	.85612	14.280	.000	932	2	Mujeres	2.2084	.87102	Estados Emocionales Negativos	846	1	Varones	1.3712	.67364	8.219	.004	932	2	Mujeres	1.4667	.72693	Rasgos Emocionales	846	1	Varones	1.4326	.72296	7.387	.007	932	2	Mujeres	1.5300	.78257	Emociones negativas	764	0	Varones	1.2644	.57764	8.667	.003	775	0	Mujeres	1.3626	.72168	Contrapuestos	483	0	Varones	1.7867	.91442	.589	.443	509	0
Estados Emocionales Positivos	846	1	Varones	1.9326	.82359	5.393	.020																																																																											
	932	2	Mujeres	2.0247	.84479			Preocupaciones y dificultades	846	1	Varones	2.0533	.85612	14.280	.000	932	2	Mujeres	2.2084	.87102	Estados Emocionales Negativos	846	1	Varones	1.3712	.67364	8.219	.004	932	2	Mujeres	1.4667	.72693	Rasgos Emocionales	846	1	Varones	1.4326	.72296	7.387	.007	932	2	Mujeres	1.5300	.78257	Emociones negativas	764	0	Varones	1.2644	.57764	8.667	.003	775	0	Mujeres	1.3626	.72168	Contrapuestos	483	0	Varones	1.7867	.91442	.589	.443	509	0	Mujeres	1.8310	.90217										
Preocupaciones y dificultades	846	1	Varones	2.0533	.85612	14.280	.000																																																																											
	932	2	Mujeres	2.2084	.87102			Estados Emocionales Negativos	846	1	Varones	1.3712	.67364	8.219	.004	932	2	Mujeres	1.4667	.72693	Rasgos Emocionales	846	1	Varones	1.4326	.72296	7.387	.007	932	2	Mujeres	1.5300	.78257	Emociones negativas	764	0	Varones	1.2644	.57764	8.667	.003	775	0	Mujeres	1.3626	.72168	Contrapuestos	483	0	Varones	1.7867	.91442	.589	.443	509	0	Mujeres	1.8310	.90217																							
Estados Emocionales Negativos	846	1	Varones	1.3712	.67364	8.219	.004																																																																											
	932	2	Mujeres	1.4667	.72693			Rasgos Emocionales	846	1	Varones	1.4326	.72296	7.387	.007	932	2	Mujeres	1.5300	.78257	Emociones negativas	764	0	Varones	1.2644	.57764	8.667	.003	775	0	Mujeres	1.3626	.72168	Contrapuestos	483	0	Varones	1.7867	.91442	.589	.443	509	0	Mujeres	1.8310	.90217																																				
Rasgos Emocionales	846	1	Varones	1.4326	.72296	7.387	.007																																																																											
	932	2	Mujeres	1.5300	.78257			Emociones negativas	764	0	Varones	1.2644	.57764	8.667	.003	775	0	Mujeres	1.3626	.72168	Contrapuestos	483	0	Varones	1.7867	.91442	.589	.443	509	0	Mujeres	1.8310	.90217																																																	
Emociones negativas	764	0	Varones	1.2644	.57764	8.667	.003																																																																											
	775	0	Mujeres	1.3626	.72168			Contrapuestos	483	0	Varones	1.7867	.91442	.589	.443	509	0	Mujeres	1.8310	.90217																																																														
Contrapuestos	483	0	Varones	1.7867	.91442	.589	.443																																																																											
	509	0	Mujeres	1.8310	.90217																																																																													

Para concluir con la variable Ansiedad, se considerará la agrupación de los factores en las dos categorías propias del instrumento empleado. Así, se encontraron diferencias estadísticamente significativas tanto en la categoría Ansiedad Estado ($p=.001$), como en la categoría Ansiedad Rasgo $p=.000$. Como se puede contemplar en la siguiente tabla, las mujeres evidencian niveles superiores en ambos casos.

Tabla 7.5.16.2.2. Prueba t AE y AR por Género Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P										
Género																	
Ansiedad Estado	845	1	Varones	19.0757	10.82132	10.235	.001										
	931	3	Mujeres	20.7959	11.74758			Ansiedad Rasgo	845	1	Varones	15.0959	8.26008	40.215	.000	931	3
Ansiedad Rasgo	845	1	Varones	15.0959	8.26008	40.215	.000										
	931	3	Mujeres	17.7701	9.39920												

Para la Felicidad, sólo se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el factor Cambios en la vida ($p=.007$), encontrándose niveles superiores en el género femenino.

Tabla 7.5.16.2.3. Prueba t Felicidad por Género Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Felicidad Total	844	3	Varones	3.2218	.63125	.018	.894
	931	3	Mujeres	3.2258	.62988		
Condiciones de Vida Negativas	844	3	Varones	3.6682	.65449	.107	.743
	931	3	Mujeres	3.6785	.66179		
Satisfacción con la vida	844	3	Varones	3.2299	.82905	.216	.642
	931	3	Mujeres	3.2116	.82391		
Condiciones de Vida Positivas	764	0	Varones	2.9699	.85234	.005	.945
	775	0	Mujeres	2.9729	.85698		
Cambios en mi vida	844	3	Varones	2.8556	.87106	7.422	.007
	931	3	Mujeres	2.9667	.84622		
No cambios en vida	763	1	Varones	2.0826	.89896	.080	.777
	774	1	Mujeres	2.0698	.87234		

Para la Inteligencia Emocional, en los casos en los que las diferencias fueron estadísticamente significativas, como ocurre con la IE Total ($p=.000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=.003$), el Autocontrol ($p=.000$) y la Empatía ($p=.001$), son los varones los que evidencian puntuaciones más bajas.

Tabla 7.5.16.2.4. Prueba t IE por Género Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Inteligencia Emocional Total	757	90	Varones	2.9112	.50354	18.425	.000
	864	70	Mujeres	3.0234	.53620		
Motivación	757	90	Varones	2.9973	.86833	.381	.537
	864	70	Mujeres	3.0233	.81807		
Conocimiento de sí mismo	757	90	Varones	2.9186	.81105	9.027	.003
	864	70	Mujeres	3.0373	.77159		
Autoconcepto	757	90	Varones	2.8051	.62431	2.586	.108
	864	70	Mujeres	2.8556	.63328		
Autocontrol	757	90	Varones	2.6975	.72896	20.821	.000
	864	70	Mujeres	2.8657	.75076		
Empatía	757	90	Varones	2.9841	.86280	12.097	.001
	864	70	Mujeres	3.1369	.89640		

Para las HHSS, tanto en las puntuaciones totales ($p=.000$), como en los subfactores Peticiones ($p=.000$) y Opiniones ($p=.004$), las puntuaciones son significativamente superiores en el género masculino.

Tabla 7.5.16.2.5. Prueba t HHSS por Género Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Habilidades Sociales Total	673	174	Varones	2.9866	.53852	18.726	.000
	795	139	Mujeres	2.8577	.59306		
Peticiones	673	174	Varones	2.9629	.81474	21.726	.000
	795	139	Mujeres	2.7544	.88501		
Asertividad	673	174	Varones	3.0238	.74962	2.399	.122
	795	139	Mujeres	2.9610	.79339		
Disconformidad	673	174	Varones	2.8692	.80779	2.129	.145
	795	139	Mujeres	2.8063	.83694		
Opiniones	673	174	Varones	2.7296	.73475	8.451	.004
	795	139	Mujeres	2.6176	.73570		

Lo mismo que en el caso anterior ocurre en el caso del Rendimiento Académico, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en la Media de Rendimiento así como en todas las Materias específicas. En todos los casos, las mujeres reflejaron calificaciones significativamente superiores que los varones.

Tabla 7.5.16.2.6. Prueba t Rendimiento por Género Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Género							
Media Rendimiento	757	90	Varones	6.4264	1.69558	44.821	.000
	825	109	Mujeres	6.9738	1.55662		
Materia 1	757	90	Varones	7.308	1.8647	38.732	.000
	825	109	Mujeres	7.869	1.7174		
Materia 2	757	90	Varones	6.363	1.9161	45.498	.000
	825	109	Mujeres	6.991	1.7915		
Materia 3	757	90	Varones	6.162	2.1000	17.752	.000
	825	109	Mujeres	6.595	1.9886		
Materia 4	757	90	Varones	6.423	2.0872	30.428	.000
	825	109	Mujeres	6.983	1.9530		
Materia 5	757	90	Varones	6.227	2.0878	23.954	.000
	825	109	Mujeres	6.733	1.9503		
Materia 6	757	90	Varones	6.028	2.0965	34.832	.000
	825	109	Mujeres	6.642	2.0410		

- **Discusión**

Se inicia este apartado con la Ansiedad en función del género. En este sentido, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas para los totales, así como todos los factores (Estados emocionales positivos, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales negativos, Rasgos emocionales y Emociones negativas), con la única excepción del factor Contrapuestos, con independencia de la categoría con el que queda vinculado (AR o AE). Como ya se ha comentado, las personas pertenecientes al género femenino reflejan puntuaciones más elevadas en todos los casos. Esto demuestra que el género es otra de las variables sociodemográficas que se deben tener en cuenta en cualquier investigación que pretenda informar sobre los estados de ansiedad. El sentido de estas diferencias coincide con la mayoría de trabajos consultados (Spielberger et al., 1982; Vélez et al., 2009; Burnham et al., 2011; Bernaldo de Quirós et al., 2012; Franco et al., 2014; Gómez-Garibello y Chaux, 2014; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016). Como ya se ha dicho en otras ocasiones, ante estas diferencias encontradas, se pretende un alejamiento de las concepciones basadas en criterios de tipo biológico, indicadas en Pinto et al. (2013), para concederle mayor credibilidad a aquellas que tienen en cuenta diferencias en los patrones de socialización y la presencia marcada de determinados roles. Según esta consideración, el proceso de socialización llevado a cabo por familias y escuelas permite que las mujeres expresen sus sentimientos de una forma abierta y manifiesta, cosa que no ocurre con los varones. A estos últimos se les educa para que repriman sus sentimientos como reafirmación de su virilidad (Soriano y González, 2013), lo que pone de manifiesto la existencia de patrones de educación diferencial para ambos géneros. Esto justificaría el hecho de que las mujeres fueran más “emocionales” que los varones (Pulido y Herrera, 2015a) y permite que se pueda considerar el componente social como principal elemento responsable de las diferencias encontradas en esta variable sociodemográfica (Méndez et al., 2003; Newcomb et al., 2007; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Braz et al., 2013; Franco et al., 2014; Cruz, 2014; Caballero-Dominguez, 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a y 2016b y Gómez-Ortiz et al., 2016). Por todo lo que se ha comentado, estos resultados entraban dentro de lo esperado (hipótesis que se han planteado en apartados anteriores).

Continuando este apartado, en el que se considera la variable sociodemográfica género, la siguiente variable de estudio es la Felicidad. En esta ocasión, tanto en Felicidad Total, como en la gran mayoría de las categorías, no se encontraron

diferencias estadísticamente significativas, realidad con la que no se contaba (hipótesis inicial). Las diferencias fueron estadísticamente significativas, de forma exclusiva, en el factor Cambios en la vida. En esta ocasión, son las mujeres las que demuestran niveles superiores en cuanto a la satisfacción personal (felicidad). Sin embargo, en el resto de factores y los totales, no se encontraron diferencias, en función del género, a pesar de que son numerosos los trabajos que indican diferencias (Bouchard, 2014; González-Quiñones y Restrepo, 2010; Hernangómez et al., 2009; Moreno-Rosset et al., 2016; Quiceno y Vinaccia, 2015; Toribio-Pérez et al., 2012; Vélez et al., 2009 y Vera-Villaruel et al., 2011), también se describen otros en los que dichas diferencias no se encontraron (elementos relacionados con el bienestar). Es por ello, que algunos autores (Gómez et al., 2007 y Seligman, 2011) consideren que, a pesar de que el género es relevante, no es suficiente para explicar las diferencias en los niveles de felicidad encontradas en función de esta variable sociodemográfica.

Se prosigue con la Inteligencia Emocional en función del género, donde se volvieron a encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ambos. En IE Total, Conocimiento de sí mismos, Autocontrol y Empatía, las mujeres evidencian puntuaciones superiores. En este sentido, las capacidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino (Pulido, 2015), lo que hace que sean las mujeres las que presentan niveles superiores en este tipo de habilidades (Fernández-Berrocal et al., 2012; Downey et al., 2013; Katyal, 2013; Billings et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014 y 2015a; Azpiazu et al., 2015; Cabello y Fernandez-Berrocal, 2015; y Cejudo, 2016). Alejados de aquellas concepciones basadas en criterios de tipo biológico (Pinto et al., 2013), se vuelve a destacar las relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles diferentes para ambos grupos (Brackett y Salovey, 2006; Soriano y González, 2013; Pulido y Herrera, 2015a y Pulido, 2015). Las diferencias registradas en función del mismo, se deben a la mayor identificación por parte de las mujeres con rasgos expresivos (vinculados al género). Estos datos sugieren que es necesario ser cautelosos a la hora de concluir que el género es determinante en la IE (Fernández-Berrocal et al., 2012), alejándose de estereotipos preconcebidos. Todo lo comentado cambia si se consideran las HHSS, donde las diferencias significativas indican puntuaciones más altas en los varones (tanto en los totales, como en la mayoría de los subfactores).

Se finaliza con el Rendimiento en función del género. En este sentido, se encontraron diferencias significativas entre ambos géneros (diferencias con el mismo

sentido a las comentadas a través del análisis regresional, que muestra a las mujeres con un Rendimiento superior), tanto desde el punto de vista de la Media, como también en función de cada una de las materias (Materia 1, Materia 2, Materia 3, Materia 4, Materia 5 y Materia 6). De forma distinta a como se pensaba en un principio, se encontraron diferencias, siendo, en todos los casos, las personas de género femenino las que demostraron resultados superiores en esta variable. En este sentido, las diferencias entre géneros en cuanto al Rendimiento se pueden observar en Pulido y Herrera (2015b) y Pulido (2015). A pesar de ello, no fueron suficientes como para que se decidiera optar por esta concepción a la hora de realizar las suposiciones (hipótesis) iniciales.

7.5.16.3. Cultura/Religión

➤ Tablas de contingencia

Por cultura, las diferencias fueron estadísticamente significativas en Satisfacción con la vida ($p=.002$) y en Cambios en la vida ($p=.018$), en IE Total ($p=.000$) y todos sus factores (Motivación $-p=.000-$, Conocimiento de sí mismos $-p=.000-$, Autoconcepto $-p=.045-$, Autocontrol $-p=.000-$ y Empatía $-p=.000-$), excepto en HHSS, a pesar de que también se encontraron en dos subfactores: Disconformidad ($p=.000$) y Opiniones ($p=.001$). Lo mismo ocurrió en la Media general ($p=.000$), así como en el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$), la Materia 5 ($p=.000$) y la Materia 6 ($p=.000$). Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en el caso de la Ansiedad Total ($p=.103$), Estados emocionales positivos ($p=.238$), Preocupaciones y dificultades ($p=.290$), Estados emocionales negativos ($p=.211$), Rasgos emocionales ($p=.706$), Emociones negativas ($p=.560$) y en Contrapuestos ($p=.069$). Tampoco lo fueron en la Felicidad Total ($p=.081$), Condiciones de vida negativas ($p=.781$), Condiciones de vida positivas ($p=.108$), No cambios en la vida ($p=.940$), HHSS ($p=.131$), Peticiones ($p=.534$) y Asertividad ($p=.558$).

➤ Prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes.

Considerando la prueba t de Student, con la variable Cultura/Religión como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes, se puede afirmar la repetición de las diferencias estadísticamente significativas en el factor Cambios en la vida ($p=.005$), siendo los musulmanes los que evidencian niveles más bajos. También se repitieron las diferencias estadísticamente significativas en IE Total ($p=.000$), así como en todos sus

factores. Es lo que ocurre con la Motivación ($p=.000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=.000$), el Autoconcepto ($p=.006$), el Autocontrol ($p=.000$) y la Empatía ($p=.000$). En todos los casos, los cristianos evidencian niveles más elevados en este conjunto de habilidades emocionales. Sin embargo, dentro de las HHSS, sólo se encontraron diferencias significativas en los subfactores Disconformidad ($p=.015$) y en la manifestación de Opiniones ($p=.017$), siendo, de nuevo, los pertenecientes a la cultura cristiana-occidental los que reflejan resultados más altos. Con respecto al Rendimiento Académico, se repitieron en la Media general ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$), la Materia 5 ($p=.000$) y la Materia 6 ($p=.000$). En todos los casos, son los musulmanes los que evidencian niveles más bajos. Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable Ansiedad Total ($p=.020$) y su factor Contrapuestos ($p=.008$) (siendo los cristianos los que reflejan puntuaciones más altas en ambos), que habían sido rechazadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Lo contrario ocurrió con el factor de la Felicidad, Satisfacción con la vida ($p=.056$). Todas las comentadas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso de los factores Estados emocionales positivos ($p=.428$), Estados emocionales negativos ($p=.711$), Rasgos emocionales ($p=.260$), Emociones negativas ($p=.418$), Felicidad Total ($p=.552$), Condiciones de vida negativas ($p=.833$), Condiciones de vida positivas ($p=.801$), No cambios en la vida ($p=.727$), HHSS ($p=.367$), Peticiones ($p=.574$) y Asertividad ($p=.821$). Esta información queda complementada con las tablas que se presentan a continuación.

➤ 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. Para la Ansiedad, en los casos en los que las diferencias son estadísticamente significativas son los cristianos los que evidencian puntuaciones más altas en Ansiedad Total ($p=.020$) y en su factor Contrapuestos ($p=.008$).

Tabla 7.5.16.3.1. Prueba t Ansiedad por Cultura Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
----------	---	----------	-------	-----------	---	---

Cultura							
Ansiedad Total	575	0	Cristiana	1.7304	.70983	5.429	.020
	1196	3	Musulmana	1.6499	.66632		
Estados Emocionales Positivos	575	0	Cristiana	2.0035	.80935	.627	.428
	1196	3	Musulmana	1.9699	.84780		
Preocupaciones y dificultades	575	0	Cristiana	2.1930	.88303	3.649	.056
	1196	3	Musulmana	2.1089	.86073		
Estados Emocionales Negativos	575	0	Cristiana	1.4313	.72178	.137	.711
	1196	3	Musulmana	1.4181	.69606		
Rasgos Emocionales	575	0	Cristiana	1.5148	.77372	1.270	.260
	1196	3	Musulmana	1.4716	.74656		
Emociones Negativas	417	0	Cristiana	1.2950	.64807	.655	.418
	1115	0	Musulmana	1.3256	.66242		
Contrapuestos	354	0	Cristiana	1.9124	.95254	7.032	.008
	641	0	Musulmana	1.7535	.87772		

Para concluir con la variable Ansiedad, se considerará la agrupación de los factores en las dos categorías propias del instrumento empleado. Así, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en la categoría Ansiedad Estado ($p=.865$). Por contra, sí se hallaron estas diferencias en el caso de la Ansiedad Rasgo $p=.000$. En este sentido, tal como indican las medias, son los musulmanes los que obtienen medias más bajas. Esto se puede contemplar en la tabla 7.5.16.3.2.

Tabla 7.5.16.3.2. Prueba t AE y AR por Cultura/Religión Total

Variable	N	Perdidos	Cultura	Media	Des. Tip.	t	P
Ansiedad Estado	575	0	Cristiana	19.9287	11.2482	.029	.865
	1194	5	Musulmana	20.0268	11.4156		
Ansiedad Rasgo	575	0	Cristiana	18.2800	9.67016	33.86	.000
	1194	5	Musulmana	15.6533	8.49330		

Para la Felicidad, en el único caso en el que las diferencias fueron estadísticamente significativas (Cambios en la vida $-p=.005$ -), son los musulmanes los que evidencian puntuaciones más bajas.

Tabla 7.5.16.3.3. Prueba t Felicidad por Cultura Total

Variable	N	Perdidos	Cultura	Media	Des. Tip.	t	P
Felicidad Total	575	0	Cristiana	3.2365	.60462	.354	.552
	1193	6	Musulmana	3.2175	.64344		
Condiciones de Vida Negativas	575	0	Cristiana	3.6765	.64640	.044	.833
	1193	6	Musulmana	3.6695	.66694		

Satisfacción con la vida	575	0	Cristiana	3.1652	.79338	3.670	.056
	1193	6	Musulmana	3.2456	.84198		
Condiciones de Vida Positivas	417	0	Cristiana	2.9616	.83405	.063	.801
	1115	0	Musulmana	2.9740	.86226		
Cambios en mi vida	575	0	Cristiana	2.9965	.86148	8.059	.005
	1192	7	Musulmana	2.8727	.85820		
No cambios en vida	417	0	Cristiana	2.0887	.87941	.122	.727
	1113	2	Musulmana	2.0710	.88624		

Para la Inteligencia Emocional, en los casos en los que las diferencias fueron estadísticamente significativas (IE Total $-p=.000-$, Motivación $-p=.000-$, Conocimiento de sí mismos $-p=.000-$, Autoconcepto $-p=.006-$, Autocontrol $-p=.000-$ y Empatía $-p=.000-$) son los cristianos los que evidencian puntuaciones más altas, tanto en los totales como en los diferentes factores.

Tabla 7.5.16.3.4. Prueba t IE por Cultura Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Inteligencia Emocional Total	539	36	Cristiana	3.0577	.52407	22.743	.000
	1060	139	Musulmana	2.9259	.52002		
Motivación	539	36	Cristiana	3.1636	.78345	25.994	.000
	1060	139	Musulmana	2.9377	.86255		
Conocimiento de sí mismo	539	36	Cristiana	3.1206	.73313	24.761	.000
	1060	139	Musulmana	2.9132	.81419		
Autoconcepto	539	36	Cristiana	2.8924	.63033	7.566	.006
	1060	139	Musulmana	2.8009	.62751		
Autocontrol	539	36	Cristiana	2.9210	.71243	27.967	.000
	1060	139	Musulmana	2.7154	.75080		
Empatía	539	36	Cristiana	2.9724	.92099	8.526	.004
	1060	139	Musulmana	3.1083	.86210		

Para las HHSS sólo se encuentran diferencias estadísticamente significativas, en dos subfactores (Disconformidad $-p=.015-$ y Opiniones $-p=.017-$), en el que son los cristianos los que obtienen puntuaciones más altas.

Tabla 7.5.16.3.5. Prueba t HHSS por Cultura Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Habilidades Sociales Total	498	77	Cristiana	2.9337	.59646	.814	.367
	961	238	Musulmana	2.9052	.55966		
Peticiones	498	77	Cristiana	2.8695	.84458	.317	.574
	961	238	Musulmana	2.8427	.86963		

Asertividad	498	77	Cristiana	2.9920	.74786	.051	.821
	961	238	Musulmana	2.9823	.78707		
Disconformidad	498	77	Cristiana	2.9056	.87275	5.924	.015
	961	238	Musulmana	2.7950	.79623		
Opiniones	498	77	Cristiana	2.7289	.77486	5.754	.017
	961	238	Musulmana	2.6316	.71268		

Para finalizar esta variable (Cultura/Religión) en todas las materias y en la Media del Rendimiento se dan diferencias estadísticamente significativas, obteniendo los cristianos calificaciones más altas.

Tabla 7.5.16.3.6. Prueba t Rendimiento por Cultura Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Cultura							
Media Rendimiento	517	58	Cristiana	7.3350	1.45238	116.540	.000
	1064	135	Musulmana	6.4131	1.65338		
Materia 1	517	58	Cristiana	8.236	1.5587	98.400	.000
	1064	135	Musulmana	7.301	1.8431		
Materia 2	517	58	Cristiana	7.351	1.6710	100.176	.000
	1064	135	Musulmana	6.374	1.8902		
Materia 3	517	58	Cristiana	7.053	1.9252	83.375	.000
	1064	135	Musulmana	6.073	2.0374		
Materia 4	517	58	Cristiana	7.332	1.7908	73.687	.000
	1064	135	Musulmana	6.414	2.0830		
Materia 5	517	58	Cristiana	7.142	1.8728	79.205	.000
	1064	135	Musulmana	6.177	2.0357		
Materia 6	517	58	Cristiana	6.868	2.0232	48.231	.000
	1064	135	Musulmana	6.099	2.0804		

- **Discusión**

Para comenzar este apartado, se comentan las diferencias en ansiedad, en función de la cultura/religión del sujeto. En este sentido, aparecieron diferencias estadísticamente significativas en Ansiedad Total, Preocupaciones y dificultades y Contrapuestos. En esta ocasión, los pertenecientes a la cultura musulmana reflejan niveles inferiores que los pertenecientes a la cristiana-occidental. Esta realidad, también apareció en otros trabajos en los que se destaca este contexto como elemento clave para el desarrollo emocional (Méndez et al., 2003; Newcomb et al., 2007; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Burnham et al., 2011; Braz et al., 2013; Franco et al., 2014; Cruz, 2014; Caballero-Domínguez et al., 2015; Pulido, 2015; Pulido y Herrera, 2015a y 2016b y Gómez-Ortiz et al., 2016). No obstante, en los trabajos de Pulido (2015) y Pulido y

Herrera (2015a) y (2016b), en los que se explora la incidencia de la cultura sobre emociones básicas de carácter negativo (miedo), el sentido de las diferencias fue contrario al señalado en este trabajo. De esta manera, su influencia sería inversa para ambos elementos. Independientemente de esto, como ya se ha explicado, la religión y las normas aprendidas en el seno familiar tienen un importante efecto sobre los patrones ofrecidos dentro del seno familiar, en lo que a crianza de las personas se refiere (Soriano y González, 2013), lo que justifica estas diferencias en función de esta variable sociodemográfica.

Para la variable Felicidad, en función de la cultura de procedencia del sujeto, no se pueden describir diferencias estadísticamente significativas ni en los niveles totales, ni tampoco en los factores (salvo en el caso de los Cambios en la vida, en el que el sentido de las mismas es el mismo al que se describía para la ansiedad, dado que, en esta ocasión, vuelven a ser los musulmanes los que presentan niveles inferiores). De aquí se entiende que la satisfacción de este alumnado, en general, no varía en función de la cultura/religión. Esta realidad no entra dentro de lo esperado (tal y como se planteó en la hipótesis). Las diferencias sí se encontraron en muchos de los trabajos consultados en los que se refuerza la importancia concedida al contexto cultural y sus diferencias sobre el bienestar psicológico (Jia et al., 2010; Paro et al., 2010; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011 y Quiceno y Vinaccia, 2015).

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, tal y como se pensó en un principio (se encontrarían diferencias en la IE y 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 sus factores, algo que confirman los cálculos regresionales (la cultura es un predictor importante en el Rendimiento, mostrando los musulmanes puntuaciones más bajas). De manera específica, las diferencias se encontraron en las puntuaciones totales así como en todos los factores (Motivación, Conocimiento de sí mismos, Autoconcepto, Autocontrol y Empatía) excepto en las Habilidades Sociales (sí se hallaron este tipo de diferencias en dos de los subfactores que integran las HHSS). En cada uno de los casos en los que se recogieron diferencias significativas fueron los cristianos los que obtuvieron resultados superiores. En otras experiencias, la cultura también fue un elemento a considerar, dado que en el mismo contexto, los participantes pertenecientes al grupo de cultura/religión musulmana mostraron peores resultados en las puntuaciones de inteligencia emocional (Pulido y

Herrera, 2014 y 2015a). Esto demuestra que la cultura de origen influiría en las relaciones afectivas y en la constitución de competencias emocionales (Braz et al., 2013; Soriano y González, 2013 y Gutiérrez y Expósito, 2015). Al mismo tiempo, el desarrollo de estas competencias tiene una importante relación con la integración efectiva de sujetos pertenecientes a alguna minoría social, étnica o cultural, existiendo una relación directa entre la inteligencia emocional y la cultura (Merchán et al., 2014). Como explicación a estas diferencias se debe señalar que el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico (Alonso y Román, 2014). Sin embargo en las HHSS, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Exactamente lo mismo ocurre en el caso de las subcategorías, salvo en el caso de la realización de Peticiones, donde son los musulmanes los que tienen peores resultados.

Con respecto al Rendimiento en función de la cultura/religión del individuo, tal y como se pensaba, (se encontrarían diferencias en el Rendimiento), se comprueban diferencias estadísticamente significativas en cuanto al Rendimiento (Media), así como en todas y cada una de las materias, por lo que se podría decir que es un factor influyente en esta variable. Así se encontraron diferencias significativas en el Rendimiento en las Materias 1, 2, 3, 4, 5, y 6. En todos los casos, el grupo de alumnos pertenecientes a la cultura/religión cristiana-occidental obtienen mejores resultados. Así pues, la cultura es un factor a tener en cuenta en el rendimiento en estas asignaturas. Esta realidad ya fue descrita en trabajos anteriores (Pulido, 2015 y Pulido y Herrera, 2015b). En este sentido, se mencionan las dificultades para la integración socio educativa (Oropesa et al., 2014 y Cervini et al., 2014) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández et al., 2011 y Cervini et al., 2014), las importantes diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos (Roa, 2006; Pulido, 2015 y Pulido y Herrera, 2015b) del mismo modo que ocurre en otros entornos (Siqués y Vila, 2014) como importantes justificantes de estas diferencias.

7.5.16.4. Estatus

➤ Tablas de contingencia

Considerando el valor de la prueba Chi-cuadrado de Pearson, las diferencias fueron estadísticamente significativas en Estados emocionales negativos ($p=.008$), Rasgos emocionales ($p=.000$) y las Emociones negativas ($p=.013$), todos ellos factores de la

Ansiedad. Lo mismo ocurrió en el caso de la Felicidad Total ($p=.000$), Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.000$) y Cambios en la vida ($p=.000$), relacionados todos con la Felicidad y en los casos de la IE Total ($p=.014$), Motivación ($p=.001$), Autoconcepto ($p=.000$), Autocontrol ($p=.000$) y Empatía ($p=.036$), las HHSS ($p=.031$) y los subfactores Peticiones ($p=.000$) y Opiniones ($p=.009$). También fueron estadísticamente significativas en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), en el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$), la Materia 5 ($p=.000$) y en la Materia 6 ($p=.000$). Por contra, no fueron estadísticamente significativas en Ansiedad Total ($p=.443$), en Estados emocionales positivos ($p=.152$), Preocupaciones y dificultades ($p=.096$), Contrapuestos ($p=.572$), No cambios en la vida ($p=.599$), Conocimiento de sí mismos ($p=.101$) Asertividad ($p=.497$) y Disconformidad ($p=.099$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

La segunda prueba (ANOVA de un factor) muestra diferencias que vuelven a ser estadísticamente significativas en Estados emocionales negativos ($p=.000$), Rasgos emocionales ($p=.000$) y Emociones negativas ($p=.005$). Se encontraron también diferencias estadísticamente en la variable Felicidad (Total $p=.000$), así como en tres de sus factores: Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.002$) y Cambios en la vida ($p=.000$). Algo similar ocurre con la IE Total ($p=.001$), donde casi todos sus factores (Motivación $-p=.008-$, Autoconcepto $-p=.000-$ y Autocontrol $-p=.000-$), también obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, del mismo modo que los totales. También se repitieron en el subfactor Peticiones ($p=.000$), así como en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), en el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$), la Materia 5 ($p=.000$) y la Materia 6 ($p=.000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación estadística en el factor de la Felicidad, Condiciones de vida positivas ($p=.749$), así como en Empatía ($p=.214$), en las HHSS ($p=.081$) y en su subfactor, Opiniones ($p=.295$), que habían sido aceptadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Lo contrario ocurrió en el factor de la IE, Conocimiento de sí mismos ($p=.048$) que habían resultado no estadísticamente significativas en el análisis anterior. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias, no estadísticamente significativas, se repitieron, como es el caso de la Ansiedad Total

($p=.257$), los Estados emocionales positivos ($p=.143$), las Preocupaciones y dificultades ($p=.093$), Contrapuestos ($p=.372$), No cambios en la vida ($p=.268$), Asertividad ($p=.272$) y Disconformidad ($p=.099$). Todo lo comentado aquí aparece recogido en las tablas, como en los casos anteriores.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Con respecto a la variable Ansiedad, tal como demuestran las pruebas post hoc, se observa un descenso progresivo en sus puntuaciones (y las de sus factores) a medida que se sube en el Estatus (relación inversamente proporcional). De esta manera, las diferencias se dan entre el estatus bajo y el resto menos el medio-bajo y el medio-bajo y el resto, salvo el bajo en el factor Estados emocionales negativos ($p=.000$). En los Rasgos emocionales ($p=.000$) las diferencias son significativas entre todos los grupos, excepto entre el medio y el alto. Finalmente, en Emociones negativas ($p=.005$) las diferencias fueron estadísticamente significativas entre el medio y el bajo y el medio-bajo.

Tabla 7.5.16.4.1. ANOVA Ansiedad por Estatus Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Ansiedad Total	129	0	Bajo	1.6977	.72462	1.349	.257
	562	1	Medio-bajo	1.7153	.67082		
	927	3	Medio	1.6677	.68592		
	152	1	Alto	1.5987	.66372		
Estados Emocionales Positivos	129	0	Bajo	2.0698	.87666	1.813	.143
	562	1	Medio-bajo	2.0302	.84068		
	927	3	Medio	1.9505	.81719		
	152	1	Alto	1.9211	.88044		
Preocupaciones y dificultades	129	0	Bajo	2.0310	.85639	2.139	.093
	562	1	Medio-bajo	2.1673	.85100		
	927	3	Medio	2.1543	.86879		
	152	1	Alto	2.0066	.92426		
Estados Emocionales Negativos	129	0	Bajo	1.5969	.84335	6.061	.000
	562	1	Medio-bajo	1.4840	.73656		
	927	3	Medio	1.3832	.67401		
	152	1	Alto	1.3224	.61549		
Rasgos Emocionales	129	0	Bajo	1.7054	.87859	6.137	.000
	562	1	Medio-bajo	1.5320	.74087		
	927	3	Medio	1.4306	.73971		
	152	1	Alto	1.4605	.72680		
	121	0	Bajo	1.4380	.72907	4.360	.005

Emociones negativas	501	0	Medio-bajo	1.3812	.71859		
	763	0	Medio	1.2687	.62107		
	148	0	Alto	1.2905	.58616		
Contrapuestos	104	0	Bajo	1.7788	.94465		
	389	0	Medio-bajo	1.7995	.88568	1.045	.372
	409	0	Medio	1.7995	.89602		
	96	0	Alto	1.9687	1.02035		

Para concluir con la variable Ansiedad, se considerará la agrupación de los factores en las dos categorías propias del instrumento empleado. Así, se encontraron diferencias estadísticamente significativas tanto en la categoría Ansiedad Estado ($p=.001$), como en la categoría Ansiedad Rasgo ($p=.004$). Para la primera categoría, se dan entre el bajo y el resto de estatus, menos el medio-bajo y entre el medio-bajo y el medio. Considerando las medias, se puede ver una relación inversamente proporcional entre esta categoría y el estatus. Sin embargo, en el caso de la AR, las diferencias se dan entre el alto y el resto, menos el medio-bajo, lo que indica una distribución sin organización. Esto se puede contemplar en la tabla 7.5.16.4.2.

Tabla 7.5.16.4.2. ANOVA AE y AR por Estatus Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Ansiedad Estado	129	0	Bajo	22.4961	12.55869	5.503	.001
	562	1	Medio-bajo	21.0872	11.57404		
	927	3	Medio	19.2050	10.98640		
	152	1	Alto	19.2961	11.56258		
Ansiedad Rasgo	129	0	Bajo	15.7287	9.41886	4.507	.004
	562	1	Medio-bajo	16.3648	8.56476		
	927	3	Medio	17.0680	9.12516		
	152	1	Alto	14.3618	8.73036		

En el caso, de la variable Felicidad, se observa un descenso progresivo en sus puntuaciones (y las de sus factores) a medida que se baja en el Estatus. De esta manera, las diferencias estadísticamente significativas se dan entre todos los estatus, excepto entre el medio y el alto para la Felicidad Total ($p=.000$). En el caso del factor Condiciones de vida negativas ($p=.000$), aparecen entre el estatus bajo y el resto, lo mismo que ocurre en Satisfacción con la vida ($p=.002$). Finalmente, en el factor Cambios en la vida ($p=.000$) las diferencias se dan entre el estatus bajo y el medio.

Tabla 7.5.16.4.3. ANOVA Felicidad por Estatus Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
-----------------	----------	-----------------	--	--------------	------------------	----------	----------

		Estatus					
Felicidad Total	129	0	Bajo	2.9845	.67297	9.765	.000
	562	1	Medio-bajo	3.1797	.62458		
	924	3	Medio	3.2652	.60875		
	152	1	Alto	3.3224	.70572		
Condiciones de Vida Negativas	129	0	Bajo	3.4651	.78109	5.944	.000
	562	1	Medio-bajo	3.6406	.68521		
	924	3	Medio	3.7146	.61953		
	152	1	Alto	3.6711	.67869		
Satisfacción con la vida	129	0	Bajo	3.0000	1.02317	5.021	.002
	562	1	Medio-bajo	3.1762	.83970		
	924	3	Medio	3.2581	.77482		
	152	1	Alto	3.3224	.88101		
Condiciones de Vida Positivas	121	0	Bajo	2.9008	.96095	.405	.749
	501	0	Medio-bajo	2.9621	.90142		
	763	0	Medio	2.9843	.79517		
	148	0	Alto	3.0000	.91844		
Cambios en mi vida	129	0	Bajo	2.7442	.97049	7.917	.000
	562	1	Medio-bajo	2.8025	.91050		
	924	3	Medio	2.9978	.80495		
	152	1	Alto	2.9474	.84406		
No cambios en vida	121	0	Bajo	2.0165	.90354	1.316	.268
	501	0	Medio-bajo	2.0240	.85990		
	763	2	Medio	2.1170	.89339		
	148	0	Alto	2.0878	.89541		

En relación con la variable IE Total, la prueba post hoc permitió ver diferencias significativas entre el bajo y el resto en IE Total ($p=.000$). Las medias establecen una distribución no organizada en función del estatus. En Motivación ($p=.008$) se dan diferencias entre los mismos grupos, mostrándose una distribución similar. Sin embargo, dado que en Conocimiento de sí mismos ($p=.048$) se dan entre el medio-bajo y el alto, se puede describir una relación inversamente proporcional. En Autoconcepto ($p=.000$) las diferencias se dan entre el medio y el resto, excepto el bajo y entre el alto y el resto, excepto el bajo. De esta forma, se describe una distribución desorganizada. Para el Autocontrol ($p=.000$) se dan entre el medio y el resto y entre el alto y el resto (excepto el medio). Esto indica niveles superiores en los estatus más altos. La variable IE queda especificada a través de la tabla que se presenta a continuación, donde se pueden ver los resultados de los diferentes ANOVAs, junto con las medias y desviaciones típicas que indican la dirección de estas diferencias.

Tabla 7.5.16.4.4. ANOVA IE por Estatus Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Inteligencia Emocional Total	97	32	Bajo	2.9897	.53023	5.244	.001
	514	49	Medio-bajo	2.9290	.51354		
	842	88	Medio	3.0155	.52676		
	146	7	Alto	2.8630	.52035		
Motivación	97	32	Bajo	3.2784	.83843	3.940	.008
	514	49	Medio-bajo	3.0350	.85768		
	842	88	Medio	2.9751	.83934		
	146	7	Alto	3.0000	.76112		
Conocimiento de sí mismo	97	32	Bajo	3.0619	.78812	2.637	.048
	514	49	Medio-bajo	3.0291	.82113		
	842	88	Medio	2.9727	.77288		
	146	7	Alto	2.8356	.79678		
Autoconcepto	97	32	Bajo	2.7732	.63746	9.910	.000
	514	49	Medio-bajo	2.7922	.63425		
	842	88	Medio	2.9014	.59408		
	146	7	Alto	2.6233	.73476		
Autocontrol	97	32	Bajo	2.4742	.63069	26.272	.000
	514	49	Medio-bajo	2.6279	.72174		
	842	88	Medio	2.9339	.75504		
	146	7	Alto	2.7123	.65347		
Empatía	97	32	Bajo	3.1340	.88540	1.494	.214
	514	49	Medio-bajo	3.0039	.87874		
	842	88	Medio	3.0804	.90791		
	146	7	Alto	3.1438	.76103		

Sólo aparecen diferencias significativas en uno de los subfactores que constituyen las Habilidades Sociales: la realización Peticiones ($p=.000$). De esta manera, se observa una distribución desorganizada, dado que las diferencias estadísticamente significativas se dan entre el grupo de estatus medio (puntuaciones mayores) y el resto y entre el medio-bajo y el resto menos el alto.

Tabla 7.5.16.4.5. ANOVA HHSS por Estatus Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Habilidades Sociales Total	86	43	Bajo	2.9186	.59833	2.243	.081
	465	98	Medio-bajo	2.9570	.52756		
	777	153	Medio	2.8842	.59592		
	131	22	Alto	2.9847	.52601		
Peticiones	86	43	Bajo	3.2558	.75438	12.190	.000

	465	98	Medio-bajo	2.9161	.82489		
	777	153	Medio	2.7477	.87237		
	131	22	Alto	2.9771	.86350		
Asertividad	86	43	Bajo	3.0930	.80627	1.303	.272
	465	98	Medio-bajo	3.0258	.77278		
	777	153	Medio	2.9575	.77126		
	131	22	Alto	2.9847	.75432		
Disconformidad	86	43	Bajo	2.6163	.73834	2.256	.080
	465	98	Medio-bajo	2.8605	.81112		
	777	153	Medio	2.8443	.83431		
	131	22	Alto	2.8626	.83908		
Opiniones	86	43	Bajo	2.5465	.66256	1.237	.295
	465	98	Medio-bajo	2.6738	.68222		
	777	153	Medio	2.6873	.77076		
	131	22	Alto	2.6107	.73978		

Se finaliza este apartado, en función del Estatus, con el la variable Rendimiento Académico. En este sentido, se observa un incremento en las calificaciones a medida que asciende el Estatus. Las diferencias son estadísticamente significativas en la Media de Rendimiento ($p=.000$), la Materia 2 y la Materia 5 entre todos los estatus (con la excepción de entre el bajo y el medio-bajo). En el Rendimiento en la Materia 1, las diferencias se dan entre todos los estatus, excepto entre el medio y el alto, mientras que en las Materias 3 y 6 las diferencias estadísticamente significativas aparecen entre todos excepto entre el bajo y el medio-bajo y entre el alto y el medio. Finalmente, en el caso de la Materia 4 se dan entre el medio y el resto y el alto 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%.

Tabla 7.5.16.4.6. ANOVA Rendimiento por Estatus Total

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Estatus							
Media Rendimiento	122	7	Bajo	6.1143	1.73087	31.201	.000
	508	55	Medio-bajo	6.2933	1.74106		
	802	128	Medio	6.9722	1.47919		
	149	4	Alto	7.3055	1.60253		
Materia 1	122	7	Bajo	6.418	1.7958	38.891	.000
	508	55	Medio-bajo	7.251	1.9294		
	802	128	Medio	7.919	1.6358		
	149	4	Alto	8.121	1.5754		
Materia 2	122	7	Bajo	6.289	1.9540	19.764	.000
	508	55	Medio-bajo	6.304	1.9553		

	802	128	Medio	6.878	1.7701		
	149	4	Alto	7.412	1.7252		
Materia 3	122	7	Bajo	5.769	1.9523		
	508	55	Medio-bajo	5.971	2.0692	19.899	.000
	802	128	Medio	6.660	1.9971		
	149	4	Alto	6.947	1.9158		
122	7	Bajo	6.250	2.0262			
Materia 4	508	55	Medio-bajo	6.162	2.1602	26.586	.000
	802	128	Medio	7.072	1.8661		
	149	4	Alto	7.161	1.9210		
	122	7	Bajo	6.053	2.0059		
Materia 5	508	55	Medio-bajo	5.898	2.1184	31.705	.000
	802	128	Medio	6.755	1.8897		
	149	4	Alto	7.407	1.8906		
	122	7	Bajo	5.898	2.2422		
Materia 6	508	55	Medio-bajo	6.052	2.0179	9.654	.000
	802	128	Medio	6.532	2.0963		
	149	4	Alto	6.785	2.0205		

- **Discusión**

Para comenzar este apartado, se comentan las diferencias en ansiedad, en función del estatus socio-económico y cultural. En este sentido, no aparecieron diferencias estadísticamente significativas, en Ansiedad, aunque sí en tres de sus factores: y los Estados emocionales negativos, Rasgos emocionales y Emociones negativas observándose un descenso progresivo en sus puntuaciones a medida que se sube en el Estatus. Las diferencias aparecen tanto en la categoría AE como en AR. De esta manera, son varios los estudios en los que se ha encontrado un nivel superior de ansiedad y otros estados emocionales de carácter negativo entre los sujetos pertenecientes a estratos socioeconómicos más bajos (Burnham et al., 2011; Kushnir et al., 2014; Roth et al., 2014; Pulido y Herrera, 2014 y 2015a y Pulido, 2015). Esto se entiende considerando la concepción defendida por Alonso y Román (2014), según la cual el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, repercutiendo en diferentes dimensiones de desarrollo emocional, lo que vuelve a conducir a la importancia del contexto en el desarrollo emocional del sujeto. Esto es lo que ocurriría, para poder justificar las diferencias encontradas en los factores y las categorías que integran la ansiedad.

Para la variable Felicidad, en función del estatus, las diferencias estadísticamente significativas se dan en Felicidad, así como en los factores Condiciones de vida

negativas, Satisfacción con la vida y Cambios en la vida. Otra vez, el sentido de las mismas vuelve a ser inverso al que se describía para la ansiedad, dado que, en esta ocasión, son los de niveles más elevados los que reflejan puntuaciones superiores en esta variable y sus factores. Esta realidad también entra dentro de las suposiciones iniciales, dado que es similar a la de otros autores (Veenhoven, 2007; Matijasevic et al., 2010; Laca et al., 2011; Díaz y González, 2011; Quiceno y Vinaccia, 2015 y Carballeira et al., 2015). Como justificantes de esto se mencionan una posible asociación positiva entre ingresos económicos y bienestar (Veenhoven, 2007; Matijasevic et al., 2010; Laca et al., 2010y Carballeira et al., 2015).

Se prosigue esta discusión contemplando el comportamiento de la IE en función del estatus al que el sujeto pertenece. En este caso (tal y como se pensó en un principio) se puede considerar que el estatus socio-económico y cultural es una variable determinante en cuanto a las puntuaciones en los totales y también en sus factores. De manera específica, las diferencias se encontraron en las puntuaciones totales así como en los factores Motivación, Conocimiento de sí mismos, Autoconcepto y Autocontrol. No fueron estadísticamente significativas en el caso de la Empatía. No se encontraron estas diferencias en Habilidades Sociales (aunque sí en el subfactor Peticiones). En este caso, los resultados más altos se dieron en el estatus medio (sin una progresión lógica). Coincidiendo con la presencia de diferencias, en función del estatus aparecen los trabajos de Alonso y Román (2014) y Pulido y Herrera (2014, 2015b y 2016a). A pesar de ello, la dirección de estas diferencias no es la misma que la comentada en estos trabajos, ya que presentan mayores capacidades emocionales aquellas personas pertenecientes a estatus superiores. Como explicación a estas diferencias se debe señalar que el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico (Alonso y Román, 2014).

Con respecto al Rendimiento en función del estatus, tal y como se pensaba, se encontraron diferencias significativas en el Rendimiento. Esto se cumple para la Media de Rendimiento y para cada una de las Materias. Se muestra también como un factor influyente en esta variable. Así se encontraron diferencias significativas en el Rendimiento en la Materia 1, la Materia 2, la Materia 3, la Materia 4, la Materia 5 y la Materia 6. En todos los casos, las calificaciones aumentan a medida que lo hace el estatus socio-económico y cultural. Esta realidad se encontró también en experiencias

previas (Pulido, 2015 y Pulido y Herrera, 2015b). Como justificante se puede volver a mencionar lo comentado en el trabajo, ya mencionado, de Alonso y Román (2014), así como las dificultades para la integración socio educativa (Oropesa et al., 2014 y Cervini et al., 2014) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández et al., 2011 y Cervini et al., 2014). También destacan las importantes diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos (Roa, 2006; Pulido, 2015 y Pulido y Herrera, 2015b).

7.5.16.5. Ansiedad

➤ Tablas de contingencia

El hecho de reflejar un determinado nivel de Ansiedad (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 Felicidad Total ($p=.000$), Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$), Condiciones de vida positivas ($p=.000$), Cambios en la vida ($p=.000$), No cambios en la vida ($p=.002$), IE Total ($p=.024$), Motivación ($p=.000$), Conocimiento de sí mismos ($p=.030$), HHSS ($p=.000$), Peticiones ($p=.000$), Asertividad ($p=.000$), Disconformidad ($p=.000$), Opiniones ($p=.000$), Media del Rendimiento Académico ($p=.036$) y Rendimiento en la Materia 3 ($p=.003$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los casos del Autoconcepto ($p=.084$), el Autocontrol ($p=.498$) y la Empatía ($p=.073$), pertenecientes a la IE, así como en la Materia 1 ($p=.550$), la Materia 2 ($p=.129$), la Materia 4 ($p=.468$), la Materia 5 ($p=.271$) y la Materia 6 ($p=.364$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Vuelven a aparecer diferencias estadísticamente significativas en Felicidad Total ($p=.000$) y en las categorías que pertenecen a esta variable, Condiciones de vida negativas ($p=.000$), la Satisfacción con la vida ($p=.000$), las Condiciones de vida positivas ($p=.000$), los Cambios en la vida ($p=.000$) y el factor No cambios en la vida ($p=.032$). En IE, se encontraron diferencias significativas en el caso de las puntuaciones totales ($p=.029$) y en Motivación ($p=.000$). También fueron significativas en las HHSS ($p=.000$) y las subcategorías Peticiones ($p=.000$), Asertividad ($p=.000$), Disconformidad ($p=.000$) y Opiniones ($p=.000$). Se volvieron a repetir en la Media del Rendimiento

Académico ($p=.010$) y en el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$). Con respecto al Rendimiento Académico, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.021$), la Materia 4 ($p=.049$) y la Materia 5 ($p=.035$), que no fueron significativas considerando el análisis anterior, lo mismo que ocurrió con el factor de la IE, Autoconcepto ($p=.005$). A través del contraste realizado con esta segunda prueba, se descartó la significación estadística en el factor Conocimiento de sí mismos ($p=.575$), que habían sido aceptadas a través de la prueba Chi-cuadrado. Estas se unen a aquellas en las que las diferencias no fueron estadísticamente significativas, como es el caso de los factores Autocontrol ($p=.412$) y Empatía ($p=.122$), ambos pertenecientes a la IE y el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.617$) y la Materia 6 ($p=.158$). Todo esto se complementa con las tablas que aparecen a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Con respecto a la variable Felicidad, se observa un descenso claro y progresivo en sus puntuaciones (y las de sus factores) a medida que se sube en las de Ansiedad. De esta manera, las diferencias estadísticamente significativas se dan en Felicidad Total ($p=.000$) y en las categorías Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.000$) y Condiciones de vida positivas ($p=.000$), entre todos los grupos. En el caso de los Cambios en la vida ($p=.000$) las diferencias son significativas entre todos los grupos, pero con la excepción de los que reflejan bastante y los que reflejan mucha ansiedad. En todos los comentados, las diferencias indican una relación inversamente proporcional con los niveles de ansiedad. Finalmente, en el factor No cambios en la vida ($p=.032$), las diferencias se dan entre los que reflejan muy poca ansiedad y el resto, excepto los que presentan mucha. En esta ocasión, no se indica una relación inversamente proporcional, sino todo lo contrario. A pesar de esta única excepción, se puede afirmar que ambas variables son inversamente proporcionales.

Tabla 7.5.16.5.1. ANOVA Felicidad por Ansiedad Total General

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Felicidad Total	788	2	Muy Poca Ansiedad	3.5235	.53659	185.616	.000
	825	1	Poca Ansiedad	3.0764	.54882		
	174	0	Bastante Ansiedad	2.6207	.61280		
	16	0	Mucha Ansiedad	2.1875	.65511		
Condiciones de Vida Negativas	788	2	Muy Poca Ansiedad	3.9480	.24403	200.576	.000
	825	1	Poca Ansiedad	3.5939	.67278		
	174	0	Bastante Ansiedad	2.8966	.93777		

	16	0	Mucha Ansiedad	2.3750	1.02470		
Satisfacción con la vida	788	2	Muy Poca Ansiedad	3.5571	.65963	125.421	.000
	825	1	Poca Ansiedad	3.0496	.80526		
	174	0	Bastante Ansiedad	2.5517	.89000		
	16	0	Mucha Ansiedad	2.0000	.96609		
Condiciones de Vida Positivas	713	0	Muy Poca Ansiedad	3.2370	.78696	63.978	.000
	698	0	Poca Ansiedad	2.7980	.82162		
	142	0	Bastante Ansiedad	2.4296	.89441		
	13	0	Mucha Ansiedad	1.9231	.86232		
Cambios en mi vida	788	2	Muy Poca Ansiedad	3.1371	.77377	45.087	.000
	825	1	Poca Ansiedad	2.8133	.84994		
	174	0	Bastante Ansiedad	2.4770	.91047		
	16	0	Mucha Ansiedad	2.0625	1.12361		
No cambios en vida	713	0	Muy Poca Ansiedad	2.0056	.92102	2.944	.032
	698	0	Poca Ansiedad	2.1146	.84937		
	142	0	Bastante Ansiedad	2.2042	.85501		
	13	0	Mucha Ansiedad	2.0769	.86232		

En relación con la variable IE Total, la prueba post hoc permitió ver diferencias significativas en las puntuaciones totales ($p=.029$) entre los que presentan muy poca ansiedad y el resto, excepto los que presentan poca. Esto indica una relación inversamente proporcional entre los niveles de IE y la ansiedad. En el caso de la Motivación ($p=.000$) las diferencias se dan entre todos los grupos, excepto entre los que manifiestan poco y bastante. Esto indica una relación idéntica a la comentada en las puntuaciones totales. Finalmente, para el Autoconcepto ($p=.005$), las puntuaciones más altas se dan en los extremos, dado que las diferencias se dan entre las personas que reflejan muy poca ansiedad y el resto, excepto con los que manifiestan mucha.

Tabla 7.5.16.5.2. ANOVA IE por Ansiedad Total General

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Inteligencia Emocional Total	715	75	Muy Poca Ansiedad	3.0014	.50669	3.010	.029
	753	73	Poca Ansiedad	2.9515	.53232		
	158	16	Bastante Ansiedad	2.9026	.53345		
	16	0	Mucha Ansiedad	2.7333	.70373		
Motivación	715	75	Muy Poca Ansiedad	3.1292	.83026	13.804	.000
	753	73	Poca Ansiedad	2.9196	.84756		
	158	16	Bastante Ansiedad	2.8701	.78965		
	16	0	Mucha Ansiedad	2.2000	.94112		
Conocimiento de sí mismo	715	75	Muy Poca Ansiedad	2.9677	.83772	.662	.575
	753	73	Poca Ansiedad	2.9692	.76999		

	158	16	Bastante Ansiedad	2.9675	.73581		
	16	0	Mucha Ansiedad	3.2500	.57735		
Autoconcepto	715	75	Muy Poca Ansiedad	2.8862	.62054	4.257	.005
	753	73	Poca Ansiedad	2.7871	.63326		
	158	16	Bastante Ansiedad	2.7403	.63457		
	16	0	Mucha Ansiedad	2.9333	.45774		
Autocontrol	715	75	Muy Poca Ansiedad	2.7524	.72102	.958	.412
	753	73	Poca Ansiedad	2.8181	.76150		
	158	16	Bastante Ansiedad	2.7785	.77889		
	16	0	Mucha Ansiedad	2.7500	.93095		
Empatía	715	75	Muy Poca Ansiedad	3.1222	.84225	1.934	.122
	753	73	Poca Ansiedad	3.0200	.90653		
	158	16	Bastante Ansiedad	3.0000	.93457		
	16	0	Mucha Ansiedad	3.0625	.85391		

Aparecen diferencias significativas en las HHSS ($p=.000$) y todos los subfactores (Petitionen $-p=.000-$, Asertividad $-p=.000-$, Disconformidad $-p=.000-$ y Opiniones $-p=.000-$). En este caso, se puede observar un incremento de las puntuaciones a medida que se desciende en la Ansiedad experimentada por el sujeto. En las HHSS ($p=.000$), las diferencias significativas se establecen entre todos los grupos. Esto permite observar una relación inversamente proporcional entre ambas variables. Algo similar ocurre en las subcategorías: en Petitionen ($p=.000$) las diferencias se dan entre todos los grupos, menos entre los que presentan bastante y mucho, en Asertividad ($p=.000$) y Disconformidad ($p=.000$) se dan entre todos los grupos, menos entre los que presentan poco y bastante y en Opiniones ($p=.000$) entre todos menos entre los que presentan poca y bastante ansiedad.

Tabla 7.5.16.5.3. ANOVA HHSS por Ansiedad Total General

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total							
Habilidades Sociales Total	648	142	Muy Poca Ansiedad	3.0340	.55258	25.607	.000
	679	147	Poca Ansiedad	2.8616	.54717		
	139	35	Bastante Ansiedad	2.7194	.65970		
	15	1	Mucha Ansiedad	2.2000	.41404		
Peticiones	648	142	Muy Poca Ansiedad	2.9629	.87014	9.287	.000
	679	147	Poca Ansiedad	2.8085	.82110		
	139	35	Bastante Ansiedad	2.6475	.91575		
	15	1	Mucha Ansiedad	2.2667	.70373		
Asertividad	648	142	Muy Poca Ansiedad	3.1096	.74926	15.631	.000
	679	147	Poca Ansiedad	2.9264	.76455		
	139	35	Bastante Ansiedad	2.8561	.82146		

	15	1	Mucha Ansiedad	2.0667	.70373		
Disconformidad	648	142	Muy Poca Ansiedad	2.9167	.81286		
	679	147	Poca Ansiedad	2.7982	.81411		
	139	35	Bastante Ansiedad	2.6906	.85845	7.714	.000
	15	1	Mucha Ansiedad	2.1333	.91548		
Opiniones	648	142	Muy Poca Ansiedad	2.7731	.72880		
	679	147	Poca Ansiedad	2.6244	.72384		
	139	35	Bastante Ansiedad	2.5036	.76494	11.772	.000
	15	1	Mucha Ansiedad	2.0000	.84515		

Se finaliza este apartado, en función de la Ansiedad Total, con la variable Rendimiento Académico. En este sentido, las diferencias son significativas en la Media del Rendimiento Académico ($p=.010$) entre todos los grupos, menos entre los que presentan muy poca ansiedad y el resto. Lo mismo ocurre en el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.049$) y la Materia 5 ($p=.035$). En la Materia 2 ($p=.021$), las diferencias se dan entre los que presentan mucha y el resto, menos los que presentan muy poca. En todos los casos, las diferencias indican una relación inversamente proporcional entre ambas variables, siendo más altas las calificaciones a medida que se descende en los niveles de ansiedad.

Tabla 7.5.16.5.4. ANOVA Rendimiento por Ansiedad Total General

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad Total						
Media Rendimiento	683	107	Muy Poca Ansiedad	6.8413	1.65597	
	740	86	Poca Ansiedad	6.6146	1.64193	
	155	19	Bastante Ansiedad	6.5998	1.65082	3.804
	15	1	Mucha Ansiedad	5.8667	1.40993	.010
Materia 1	683	107	Muy Poca Ansiedad	7.624	1.7964	
	740	86	Poca Ansiedad	7.591	1.7954	
	155	19	Bastante Ansiedad	7.482	1.9865	.597
	15	1	Mucha Ansiedad	7.120	1.9016	.617
Materia 2	683	107	Muy Poca Ansiedad	6.844	1.8975	
	740	86	Poca Ansiedad	6.553	1.8525	
	155	19	Bastante Ansiedad	6.649	1.8685	3.253
	15	1	Mucha Ansiedad	6.167	1.9970	.021
Materia 3	683	107	Muy Poca Ansiedad	6.595	2.0418	
	740	86	Poca Ansiedad	6.256	2.0308	
	155	19	Bastante Ansiedad	6.194	2.1280	8.040
	15	1	Mucha Ansiedad	4.507	2.0548	.000
Materia 4	683	107	Muy Poca Ansiedad	6.853	1.9880	
	740	86	Poca Ansiedad	6.606	2.0698	2.626

	155	19	Bastante Ansiedad	6.673	2.0780		
	15	1	Mucha Ansiedad	5.867	2.0656		
Materia 5	683	107	Muy Poca Ansiedad	6.636	2.0263	2.725	.035
	740	86	Poca Ansiedad	6.372	2.0344		
	155	19	Bastante Ansiedad	6.339	2.0791		
	15	1	Mucha Ansiedad	5.967	1.8172		
Materia 6	683	107	Muy Poca Ansiedad	6.454	2.1155	1.733	.158
	740	86	Poca Ansiedad	6.266	2.0832		
	155	19	Bastante Ansiedad	6.260	2.0519		
	15	1	Mucha Ansiedad	5.573	1.7531		

- **Discusión**

Si se considera la variable Felicidad, se puede iniciar esta discusión con la idea de que el principal predictor para la variable analizada (como indica el análisis regresional realizado) es precisamente la Ansiedad, siendo ambas inversamente proporcionales. Esto es una forma de reforzar el hecho de que, en función de los niveles de ansiedad (Ansiedad Total), se pueden contemplar diferencias estadísticamente significativas, tanto para la Felicidad Total, como para cada uno de los factores (Condiciones de vida negativas, Satisfacción con la vida, Condiciones de vida positivas, Cambios en la vida y No cambios en la vida). Como se ha venido contemplando a lo largo de los diferentes apartados, el comportamiento de ambas variables consideradas (Felicidad en función de los niveles de Ansiedad) es inversamente proporcional. Esta realidad apoya las diferencias. Esto hace que, ahora sí, se pueda hablar de estados emocionales contrapuestos, algo que parecía lógico, tal y como se suponía en un principio (hipótesis). De esta forma, parece haber interferencia entre la presencia de estados emocionales positivos y los de carácter negativo (Carballeira et al., 2015), llegándose a situar ambos estados como los polos opuestos de un continuo que va desde el bienestar emocional, la satisfacción con la vida y la felicidad, hasta situaciones de estrés que pueden desembocar en síntomas de ansiedad (Lawrence et al., 2012; Adamson, 2013; Fillo et al., 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016). Por esta razón, los sujetos que experimentan menores niveles de ansiedad son los que reflejan niveles superiores en bienestar (Mahon et al., 2005; Paro et al., 2010; Hjemdal et al., 2011; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011 y Moreno-Rosset et al., 2016). De la misma manera, aquellas personas que gozan de un mayor grado de bienestar presentarían un desarrollo más saludable y positivo, que sería un elemento significativo en la prevención de trastornos emocionales como la ansiedad, la depresión, las fobias,... (Oliva et al., 2010 y

Moreno-Rosset et al., 2016) e incluso enfermedades físicas (Henriksen et al., 2015). Un nivel alto en felicidad, lleva a favorecer el mejor funcionamiento físico y psicológico de cada persona, mientras que los estados emocionales negativos se alejan del funcionamiento óptimo, perjudicando al propio sujeto (Buceta-Fernández et al., 2012).

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función de los niveles de ansiedad. En esta ocasión, tal como se pensaba (hipótesis formulada), existe interacción entre ambas variables, que vuelven a ser inversamente proporcionales. La ansiedad (a través de factores) también presenta esta relación, apareciendo como predictora de la IE, tal como indican los cálculos regresionales. También existe influencia de la ansiedad sobre los diferentes factores que conforman la IE. Las diferencias fueron significativas tanto en los niveles totales, como en el caso de los factores Motivación y Autoconcepto. Coincidiendo con estos resultados, se puede establecer una relación clara entre la Inteligencia Emocional y el miedo (emociones de componente negativo que se encuentran en estrecha relación con la ansiedad, siendo elementos que comparten múltiples características). Para ello se puede considerar diferentes trabajos (Pulido y Herrera, 2015a, Pulido, 2015), donde esta interacción indica un aumento en los niveles de IE, a medida que descienden los niveles de miedo. Los resultados mostrados también difieren de aquellos en los que la percepción de inteligencia emocional demuestra ser un adecuado predictor del funcionamiento personal, social y emocional del sujeto (Augusto-Landa et al., 2011 y Cazalla-Luna y Molero, 2014). Por otro lado, en otros trabajos, se establecen también claras relaciones entre la ansiedad y la IE, convirtiéndose esta en uno de los principales predictores de la adaptación emocional ajustada y del bienestar personal (MacCann et al., 2011 y Limonero et al., 2015). Se entiende que el repertorio emocional del sujeto influye claramente en su conducta, repercutiendo sobre sus capacidades para el manejo emocional, incidiendo determinadas situaciones sobre sus habilidades emocionales (Ordóñez-Cambolor et al., 2014). Todo lo comentado, se repite en el caso de las HHSS (que tienen al factor Preocupaciones y dificultades como principal predictor, tal como indica el análisis regresional). En esta ocasión, en HHSS Totales, Peticiones, Asertividad, Disconformidad y Opiniones (todas las subcategorías), aparecen diferencias estadísticamente significativas, siendo todas ellas inversamente proporcional a los niveles de ansiedad. Del mismo modo que se ha comentado en el caso de la IE, también se establecen relaciones entre emociones de carácter negativo y las habilidades sociales (Pulido y Herrera, 2014), lo que viene a reforzar el trabajo realizado por Ford et al. (2014), en el que se establecen relaciones

entre emociones negativas (miedo y ansiedad) y diferentes estados emocionales. Las interacciones sociales serían imprescindibles para el fortalecimiento de todas las habilidades socio-emocionales, lo que permite explicar la relación, inversamente proporcional existente entre los conceptos que se están analizando (Pulido y Herrera, 2014 y 2015a).

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la ansiedad sobre el Rendimiento Académico. Tal como se esperaba, se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento tanto en los niveles totales, como en todas y cada una de las materias. En todos los casos, se observa una relación inversamente proporcional entre el Rendimiento y la Ansiedad. Desde esta perspectiva existe interacción entre el miedo y el rendimiento total y en la mayoría de materias, que aumentan en los niveles menores de miedo (Pulido y Herrera, 2016a y 2016c y 2016d). Las calificaciones más altas se dan entre el alumnado con niveles más bajos de miedo. Se llega a comprobar cómo el miedo puede incidir, de manera evidente, en el desempeño académico del sujeto. Los resultados encontrados en este trabajo coinciden, de manera más clara, con otros en los que se contempla dicha relación entre los niveles de ansiedad y el desarrollo educativo, influyendo, de forma negativa en su rendimiento académico (Rains, 2004; Contreras et al., 2005), especialmente cuando aparece en niveles altos. Esta realidad permite que se pueda considerar la ansiedad moderada como elemento con una función útil, si se tiene en cuenta que genera un estado de alerta que facilita el rendimiento académico (Victor y Ropper, 2002) facilitando el aprendizaje mecánico. Se puede considerar que la dificultad puede provenir por la focalización del individuo en pensamientos autoevaluativos inadecuados, prestando mayor atención a sus dificultades emocionales que a los contenidos a aprender, pudiendo conducir a errores en los procesos de memoria, la concentración y la alteración del funcionamiento psicológico del sujeto (Contreras et al., 2005).

7.5.16.6. Felicidad

➤ 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 Felicidad (Total) y el resto de las variables, se puede inferir que, el hecho de manifestar un determinado nivel de este estado emocional (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 $p=.000$) y las relaciones con las variables sociodemográficas antes comentadas, influye en Estados emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Rasgos emocionales ($p=.000$), Emociones negativas ($p=.003$) y Contrapuestos ($p=.000$), todos ellos factores de la Ansiedad. En IE Total ($p=.000$) y en todos sus factores (Motivación $-p=.000-$, Conocimiento de sí mismos $-p=.003-$, Autoconcepto $-p=.000-$, Autocontrol $-p=.007-$ y Empatía $-p=.000-$), incluyendo las HHSS ($p=.000$), también fueron estadísticamente significativas. Lo mismo ocurrió con los subfactores de las HHSS, Peticiones ($p=.005$), Asertividad ($p=.000$) y Opiniones ($p=.010$) y la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$), la Materia 5 ($p=.000$) y la Materia 6 ($p=.000$). No fueron estadísticamente significativas, únicamente, en Disconformidad ($p=.058$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todos los factores de la Ansiedad: Estados emocionales positivos ($p=.000$), Preocupaciones y dificultades ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Rasgos emocionales ($p=.000$), Emociones negativas ($p=.003$) y Contrapuestos ($p=.000$). También fueron significativas En IE Total ($p=.000$) y en todos sus factores (Motivación $-p=.000-$, Conocimiento de sí mismos $-p=.010-$, Autoconcepto $-p=.000-$, Autocontrol $-p=.001-$ y Empatía $-p=.001-$). También fueron significativas en las HHSS ($p=.000$) y los subfactores realización de Peticiones ($p=.000$), Asertividad ($p=.000$) y Opiniones ($p=.008$). Se repitieron también en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$), la Materia 5 ($p=.000$) y la Materia 6 ($p=.000$). Por otro lado, a través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el subfactor Disconformidad ($p=.035$) que habían sido rechazadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. En esta ocasión, no hubo ninguna variable, ni factor en los que no se encontraran diferencias no significativas.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Con respecto a los factores de la Ansiedad, se observa un descenso progresivo en sus puntuaciones a medida que ascienden las puntuaciones en Felicidad, siendo ambos inversamente proporcionales. De esta manera, las diferencias en Estados emocionales

positivos ($p=.000$), Estados emocionales negativos ($p=.000$) y Emociones negativas ($p=.003$) se dan entre todos los grupos (cada uno con el resto). Para los factores Preocupaciones y dificultades ($p=.000$) y Rasgos emocionales ($p=.000$), se dan diferencias significativas entre todos los grupos, excepto entre aquellos que reflejan muy poca y poca felicidad. Finalmente para el factor Contrapuestos ($p=.000$), las diferencias aparecen entre todos, excepto entre los que manifiestan poca felicidad y el resto. En cualquier caso, todos los resultados confirman una relación inversamente proporcional entre ansiedad (sus factores) y los niveles de Felicidad Total.

Tabla 7.5.16.6.1. ANOVA factores Ansiedad por Felicidad Total General

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Estados Emocionales Positivos	7	0	Muy Poca Felicidad	3.5714	.53452	161.742	.00
	182	0	Poca Felicidad	2.7582	.85838		
	1021	0	Bastante Felicidad	2.0979	.76837		
	592	0	Mucha Felicidad	1.5220	.65002		
Preocupaciones y dificultades	7	0	Muy Poca Felicidad	3.1429	1.06904	54.623	.00
	182	0	Poca Felicidad	2.6538	.92597		
	1021	0	Bastante Felicidad	2.2076	.85519		
	592	0	Mucha Felicidad	1.8395	.75148		
Estados Emocionales Negativos	7	0	Muy Poca Felicidad	2.5714	1.13389	87.019	.00
	182	0	Poca Felicidad	2.0659	.89569		
	1021	0	Bastante Felicidad	1.4241	.67835		
	592	0	Mucha Felicidad	1.2044	.51091		
Rasgos Emocionales	7	0	Muy Poca Felicidad	2.7143	.75593	136.729	.00
	182	0	Poca Felicidad	2.3022	1.03630		
	1021	0	Bastante Felicidad	1.5113	.72024		
	592	0	Mucha Felicidad	1.1706	.43488		
Emociones Negativas	7	0	Muy Poca Felicidad	2.7143	.75593	78.632	.00
	162	0	Poca Felicidad	1.9074	.93786		
	871	0	Bastante Felicidad	1.3146	.64488		
	525	0	Mucha Felicidad	1.1238	.40736		
Contrapuestos	4	0	Muy Poca Felicidad	2.0000	.00000	43.050	.00
	94	0	Poca Felicidad	2.5532	.92303		
	532	0	Bastante Felicidad	1.9079	.93326		
	363	0	Mucha Felicidad	1.4876	.71429		

Para concluir con la variable Ansiedad, se considerará la agrupación de los factores en las dos categorías propias del instrumento empleado. Así, las diferencias volvieron a ser estadísticamente significativas tanto en el caso de la categoría Ansiedad Estado ($p=.000$), como en el caso de la Ansiedad Rasgo ($p=.000$). Para la primera categoría, las

diferencias se dan entre todos los grupos, mientras que para la AR, las diferencias se dieron entre todos excepto entre los que reflejan muy poca felicidad y los que reflejan poca. En cualquier caso, se vuelven a ver relaciones inversamente proporcionales entre las categorías de la ansiedad y los niveles de felicidad. Esto se puede contemplar en la siguiente tabla.

Tabla 7.5.16.6.2. ANOVA AE y AR por Ansiedad Total General

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Ansiedad							
Ansiedad Estado	7	0	Muy Poca Felicidad	47.2857	6.75066	227.863	.000
	182	0	Poca Felicidad	33.5330	11.20115		
	1021	0	Bastante Felicidad	21.1361	10.10989		
	592	0	Mucha Felicidad	13.6301	8.30734		
Ansiedad Rasgo	7	0	Muy Poca Felicidad	27.7143	12.76341	125.749	.000
	182	0	Poca Felicidad	24.5165	10.70845		
	1021	0	Bastante Felicidad	17.5475	8.40115		
	592	0	Mucha Felicidad	12.0997	6.65682		

En este caso, con respecto a la IE, se observan diferencias significativas en IE (Total - $p=.000$ -) y en todos sus factores (Motivación - $p=.000$ -, Conocimiento de sí mismos - $p=.010$ -, Autoconcepto - $p=.000$ -, Autocontrol - $p=.001$ - y Empatía - $p=.001$ -). El comportamiento general, en este caso, marca una relación directamente proporcional, ascendiendo los niveles de IE (y sus factores), entre los sujetos que manifiestan más felicidad. A esta idea se puede llegar a través de las pruebas post hoc, dado que en IE y Motivación se dan entre todos los grupos, excepto entre los que presentan muy poca felicidad y el resto. En Conocimiento de sí mismos, se dan entre los que reflejan bastante y los que reflejan mucha felicidad. En Autoconcepto se dan entre los que reflejan mucha y los que reflejan bastante y poco, mientras que en Autocontrol se dan entre los que reflejan poca felicidad y el resto (excepto los que reflejan muy poca). Finalmente, para la Empatía, las diferencias se dan entre los que reflejan mucha felicidad y el resto, excepto los que reflejan muy poca.

Tabla 7.5.16.6.3. ANOVA IE por Felicidad Total General

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Inteligencia Emocional Total	7	0	Muy Poca Felicidad	3.0857	.48795	14.656	.000
	156	26	Poca Felicidad	2.7662	.58065		
	915	106	Bastante Felicidad	2.9440	.51156		
	546	46	Mucha Felicidad	3.0572	.51093		
Motivación	7	0	Muy Poca Felicidad	3.1429	.69007	8.026	.000

	156	26	Poca Felicidad	2.8000	.87831		
	915	106	Bastante Felicidad	2.9541	.82764		
	546	46	Mucha Felicidad	3.1264	.85056		
Conocimiento de sí mismo	7	0	Muy Poca Felicidad	3.1429	.37796	3.783	.010
	156	26	Poca Felicidad	2.9487	.77705		
	915	106	Bastante Felicidad	2.9191	.78136		
	546	46	Mucha Felicidad	3.0604	.81613		
Autoconcepto	7	0	Muy Poca Felicidad	2.8571	.69007	9.132	.000
	156	26	Poca Felicidad	2.6923	.63870		
	915	106	Bastante Felicidad	2.7858	.62411		
	546	46	Mucha Felicidad	2.9341	.61722		
Autocontrol	7	0	Muy Poca Felicidad	3.0000	.81650	5.788	.001
	156	26	Poca Felicidad	2.5705	.77968		
	915	106	Bastante Felicidad	2.7829	.74788		
	546	46	Mucha Felicidad	2.8470	.72639		
Empatía	7	0	Muy Poca Felicidad	3.5714	.78680	5.433	.001
	156	26	Poca Felicidad	2.9613	.80489		
	915	106	Bastante Felicidad	3.0108	.92021		
	546	46	Mucha Felicidad	3.1734	.82747		

Aparecen diferencias significativas en las HHSS ($p=.000$) y todas las subcategorías (Peticiónes $-p=.000-$, Asertividad $-p=.000-$, Disconformidad ($p=.035$) y Opiniones $-p=.008-$). En todos se observa un aumento progresivo a medida que se asciende en los niveles de Felicidad Total, describiéndose una relación directamente proporcional. De esta manera, en los totales las diferencias significativas se dan entre todos, excepto entre los que reflejan poca y el resto. En Peticiónes y Asertividad se dan entre los que reflejan mucha y el resto (excepto muy poca). Para la Disconformidad entre los que manifiestan poca felicidad y el resto (menos muy poca), mientras que para la manifestación de Opiniones, las diferencias se dan entre todos, menos nada y poco y mucho y bastante.

Tabla 7.5.16.6.4. ANOVA HHSS por Felicidad Total General

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Felicidad Total							
Habilidades Sociales Total	7	0	Muy Poca Felicidad	2.7143	.75593	9.534	.000
	136	46	Poca Felicidad	2.7426	.60854		
	825	196	Bastante Felicidad	2.8896	.55876		
	510	82	Mucha Felicidad	3.0078	.57102		
Peticiónes	7	0	Muy Poca Felicidad	2.8571	.69007	6.442	.000
	136	46	Poca Felicidad	2.6471	.85660		
	825	196	Bastante Felicidad	2.8143	.84568		
	510	82	Mucha Felicidad	2.9706	.86467		

Asertividad	7	0	Muy Poca Felicidad	2.8571	1.06904	7.998	.000
	136	46	Poca Felicidad	2.7868	.88951		
	825	196	Bastante Felicidad	2.9527	.74485		
	510	82	Mucha Felicidad	3.1098	.77008		
Disconformidad	7	0	Muy Poca Felicidad	2.4286	1.27242	2.887	.035
	136	46	Poca Felicidad	2.6691	.81700		
	825	196	Bastante Felicidad	2.8364	.81915		
	510	82	Mucha Felicidad	2.8784	.82264		
Opiniones	7	0	Muy Poca Felicidad	2.0000	.81650	3.967	.008
	136	46	Poca Felicidad	2.5368	.81566		
	825	196	Bastante Felicidad	2.6739	.73512		
	510	82	Mucha Felicidad	2.7118	.71557		

Se finaliza este apartado, en función de la Felicidad, con la variable Rendimiento Académico. En este sentido, las diferencias son estadísticamente significativas en la Media general ($p=.000$), así como en el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$) y la Materia 5 ($p=.000$) entre todos los grupos, con la excepción de los que reflejan muy poca (esto es especialmente relevante si se considera que en el grupo con muy poca felicidad sólo hay 7 sujetos) y el resto. En los casos de la Materia 2 ($p=.000$) y de la Materia 6 ($p=.000$), aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los que manifiestan mucha felicidad y el resto (excepto los que presentan muy poca). El análisis realizado permite observar relaciones directamente proporcionales entre ambas variables, subiendo las calificaciones a media que lo hace el nivel de bienestar emocional (Felicidad Total). 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%.

Tabla 7.5.16.6.5. ANOVA Rendimiento por Felicidad Total General

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Felicidad Total							
Media Rendimiento	7	0	Muy Poca Felicidad	6.0833	1.50693	20.145	.000
	161	21	Poca Felicidad	6.1134	1.93177		
	895	126	Bastante Felicidad	6.5780	1.56993		
	525	67	Mucha Felicidad	7.1095	1.61014		
Materia 1	7	0	Muy Poca Felicidad	6.429	2.2254	15.225	.000
	161	21	Poca Felicidad	7.048	1.9979		
	895	126	Bastante Felicidad	7.473	1.8106		
	525	67	Mucha Felicidad	7.975	1.6852		
Materia 2	7	0	Muy Poca Felicidad	5.786	1.4100	14.312	.000
	161	21	Poca Felicidad	6.223	2.1438		

	895	126	Bastante Felicidad	6.533	1.8252		
	525	67	Mucha Felicidad	7.092	1.8199		
Materia 3	7	0	Muy Poca Felicidad	5.714	1.1127		
	161	21	Poca Felicidad	5.662	2.3652		
	895	126	Bastante Felicidad	6.243	2.0113	17.282	.000
	525	67	Mucha Felicidad	6.839	1.9551		
Materia 4	7	0	Muy Poca Felicidad	6.714	2.3604		
	161	21	Poca Felicidad	5.973	2.3404		
	895	126	Bastante Felicidad	6.612	1.9763	14.905	.000
	525	67	Mucha Felicidad	7.113	1.9631		
Materia 5	7	0	Muy Poca Felicidad	6.143	2.1931		
	161	21	Poca Felicidad	5.842	2.3653		
	895	126	Bastante Felicidad	6.349	1.9571	13.802	.000
	525	67	Mucha Felicidad	6.899	1.9881		
Materia 6	7	0	Muy Poca Felicidad	5.714	1.7043		
	161	21	Poca Felicidad	5.844	2.3054		
	895	126	Bastante Felicidad	6.229	2.0250	9.248	.000
	525	67	Mucha Felicidad	6.695	2.0957		

- **Discusión**

Si se consideran los factores de la ansiedad, en función de los niveles de Felicidad (Total), se confirman las diferencias estadísticamente significativas, lo que fortalece lo que se ha venido contemplando a lo largo de los diferentes apartados. Esta idea queda confirmada y reforzada por el análisis regresional, dado que la Felicidad aparece como predictor principal de la Ansiedad, así como de la mayoría de factores (de forma directa o a través de las categorías que la integran). Esta realidad apoya las diferencias encontradas, que indican una relación inversamente proporcional entre estados emocionales, en consonancia con los trabajos referidos en el anterior apartado (Mahon et al., 2005; Paro et al., 2010; Oliva et al., 2010; Hjemdal et al., 2011; Pekmezovic et al., 2011; Restrepo et al., 2011; Buceta-Fernández et al., 2012; Lawrence et al., 2012; Adamson, 2013; Carballeira et al., 2015; Henriksen et al., 2015; Fillo et al., 2015 y Moreno-Rosset et al., 2016), lo que queda dentro de las suposiciones iniciales.

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función de los niveles de felicidad. Tal como se pensaba (hipótesis formulada), existe una relación entre ambas variables, dado que se hallaron diferencias estadísticamente significativas, tanto en IE Total, como en Motivación, Conocimiento de sí mismo, Autoconcepto, Autocontrol y Empatía. La relación comentada queda reforzada por el análisis regresional, que determina que la Felicidad es una de las principales variables influyentes en la IE, estableciéndose una

relación directamente proporcional entre ambos. En este sentido, se describe una relación directamente proporcional entre los niveles de Felicidad y la IE. De esta forma, los componentes integrados en la IE se vinculan a la estabilidad emocional y el bienestar personal, social, laboral y emocional. De la misma manera, los sujetos con bajos niveles tienen un mayor riesgo de desajuste emocional (Inglés et al., 2010; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010; Augusto-Landa et al., 2011; Pena et al., 2012; Delgado et al., 2013; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Caballo et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Rosa et al., 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016). Todo lo comentado se repite, de nuevo, si se considera el factor HHSS, de la misma manera que ocurre con los subfactores Peticiones, Asertividad y Opiniones. De la misma forma, se observa un aumento progresivo a medida que se asciende en los niveles de Felicidad Total, describiéndose una relación directamente proporcional.

Se pone fin a este apartado de discusiones relacionadas con la influencia de la felicidad sobre el Rendimiento Académico. Como se esperaba, se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento en la Media, así como en todas y cada una de las materias. La dirección de estas diferencias, queda especificada a través de la existencia de una relación directamente proporcional. Esto queda confirmado a través de las regresiones, que determinan que la Felicidad es un importante predictor del Rendimiento Académico, con valores positivos. Desde esta perspectiva, se establecen claras relaciones entre el bienestar psicológico y el desempeño académico (Salanova et al., 2005; Schaufeli et al., 2002 y Salanova et al., 2003), demostrándose que los niveles más altos en rendimiento se relacionan con mayores niveles de autoeficacia, satisfacción y felicidad. De esta manera, se puede hablar del llamado círculo virtuoso: a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en el futuro, mientras que, a peor bienestar peor rendimiento futuro. Como justificante para estas diferencias, se considera la combinación de cansancio emocional, fatiga física, pérdida de interés por la actividad y baja realización personal (Schaufeli et al., 2002).

7.5.16.7. Inteligencia Emocional

➤ Tablas de contingencia

Por IE, las diferencias son estadísticamente significativas en Estados emocionales positivos ($p=.003$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Rasgos emocionales ($p=.000$), Emociones negativas ($p=.003$) y Contrapuestos ($p=.000$). Lo mismo ocurrió con factores de la Felicidad (Condiciones de vida negativas $-p=.000-$, Satisfacción con

la vida $-p=.000-$, Condiciones de vida positivas $-p=.000-$). También lo fueron en Rendimiento Académico ($p=.000$), Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.000$), la Materia 3 ($p=.000$), la Materia 4 ($p=.000$), la Materia 5 ($p=.000$) y la Materia 6 ($p=.000$). Las diferencias no fueron estadísticamente significativas en los factores de la Felicidad Cambios en la vida ($p=.147$) y No cambios en la vida ($p=.059$).

➤ ANOVA de un factor. Análisis General

Considerando la prueba ANOVA, las diferencias también fueron estadísticamente significativas en los factores de la Ansiedad, (Estados emocionales positivos $-p=.003-$, Estados emocionales negativos $-p=.000-$, Rasgos emocionales $-p=.000-$, Emociones negativas $-p=.000-$ y Contrapuestos $-p=.003-$), los factores de la Felicidad, Condiciones de vida negativas ($p=.000$), Satisfacción con la vida ($p=.002$) y Condiciones de vida positivas ($p=.000$). También se repitieron dichas diferencias en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), así como el Rendimiento en todas las materias (Materia 1 $-p=.000-$, Materia 2 $-p=.000-$, Materia 3 $-p=.000-$, Materia 4 $-p=.000-$, Materia 5 $-p=.000-$ y Materia 6 $-p=.000-$). A través del contraste realizado con esta segunda prueba, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor de la Felicidad, Cambios en la vida ($p=.019$), que habían sido rechazadas a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Las diferencias, no fueron estadísticamente significativas, únicamente, en No cambios en la vida ($p=.194$). Esta información queda complementada con las tablas que se presentan a continuación.

➤ Pruebas post hoc. Análisis Específico

Con respecto a los factores de la Ansiedad, se observa un descenso desde el grupo cuyos integrantes evidencian un nivel bastante y muy alto de IE hasta los que reflejan un bajo nivel en la misma. De esta forma se puede entender que son inversamente proporcionales, lo que ocurre en los factores Estados emocionales positivos ($p=.003$), Estados emocionales negativos ($p=.000$), Rasgos emocionales ($p=.000$), Emociones negativas ($p=.000$) y Contrapuestos ($p=.003$). 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%, hallándose dichas diferencias entre todos los grupos, excepto entre los que reflejan mucha y los que manifiestan bastante IE.

Tabla 7.5.16.7.1. ANOVA factores Ansiedad por IE Total General

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Estados Emocionales Positivos	250	1	Poca IE	2.1680	.88482		
	1172	2	Bastante IE	1.9326	.81178	8.701	.000
	197	0	Mucha IE	1.9188	.85327		
Preocupaciones y dificultades	250	1	Poca IE	2.1800	.92032		
	1172	2	Bastante IE	2.1246	.85589	.754	.471
	197	0	Mucha IE	2.1888	.89447		
Estados Emocionales Negativos	250	1	Poca IE	1.6080	.87257		
	1172	2	Bastante IE	1.3805	.65362	12.55	.000
	197	0	Mucha IE	1.3350	.63039		
Rasgos Emocionales	250	1	Poca IE	1.6480	.88500		
	1172	2	Bastante IE	1.4573	.73049	9.810	.000
	197	0	Mucha IE	1.3503	.63420		
Emociones Negativas	216	0	Poca IE	1.4630	.75237		
	997	0	Bastante IE	1.2678	.60245	9.118	.000
	171	0	Mucha IE	1.2456	.62159		
Contrapuestos	134	0	Poca IE	2.0448	1.01763		
	634	0	Bastante IE	1.7744	.89473	5.970	.003
	96	0	Mucha IE	1.6771	.83973		

Para concluir con la variable Ansiedad, se considerará la agrupación de los factores en las dos categorías propias del instrumento empleado. Así, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la categoría Ansiedad Estado ($p=.000$), sin embargo, no se encontraron en la otra categoría (Ansiedad Rasgo $p=.089$). En el caso que sí fueron significativas, las diferencias se dan entre todos, excepto entre los que reflejan bastante y mucha IE. Esta realidad indica una relación inversamente proporcional entre esta categoría y la IE. Esto se puede contemplar en la siguiente tabla.

Tabla 7.5.16.7.2. ANOVA AE y AR por IE Total General

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE							
Ansiedad Estado	250	1	Poca IE	23.0560	12.21711		
	1172	2	Bastante IE	19.1843	10.90508	13.344	.000
	196	1	Mucha IE	18.6990	11.24579		
Ansiedad Rasgo	250	1	Poca IE	17.8320	9.98532		
	1172	2	Bastante IE	16.4437	8.83704	2.427	.089
	196	1	Mucha IE	16.6224	9.08142		

En este caso, con respecto a los factores de la Felicidad, se observa un aumento progresivo en sus niveles a medida que ascienden las puntuaciones en IE, siendo ambas directamente proporcionales. En todos los casos (Condiciones de vida negativas - $p=.000$ -, Satisfacción con la vida - $p=.002$ -, Condiciones de vida positivas - $p=.000$ - y Cambios en la vida - $p=.019$ -), las diferencias se dan en todos los grupos con la excepción de entre aquellos que reflejan bastante y mucha IE.

Tabla 7.5.16.7.3. ANOVA factores Felicidad por IE Total General

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Condiciones de Vida Negativas	250	1	Poca IE	3.4520	.79639	21.739	.000
	1169	5	Bastante IE	3.7237	.60091		
	196	1	Mucha IE	3.7908	.59236		
Satisfacción con la vida	250	1	Poca IE	3.0120	.85720	11.770	.000
	1169	5	Bastante IE	3.2547	.80423		
	196	1	Mucha IE	3.3571	.85034		
Condiciones de Vida Positivas	216	0	Poca IE	2.6944	.89918	14.062	.000
	994	0	Bastante IE	2.9980	.83358		
	171	0	Mucha IE	3.0988	.82121		
Cambios en mi vida	250	1	Poca IE	2.7920	.86239	3.982	.019
	1169	5	Bastante IE	2.9256	.83918		
	196	1	Mucha IE	3.0102	.86301		
No cambios en vida	216	0	Poca IE	2.0324	.82624	1.641	.194
	994	0	Bastante IE	2.0835	.88632		
	171	0	Mucha IE	2.1930	.94754		

Se finaliza este apartado, en función de la IE, con la variable Rendimiento Académico. En este caso se describe una relación directamente proporcional entre la IE y el Rendimiento Académico, del mismo modo que ocurre con cada una de las materias. Tanto en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), como en el Rendimiento en todas las materias (Materia 1 - $p=.000$ -, Materia 2 - $p=.000$ -, Materia 3 - $p=.000$ -, Materia 4 - $p=.000$ -, Materia 5 - $p=.000$ - y Materia 6 - $p=.000$ -) se establecen diferencias significativas entre todos los grupos.

Tabla 7.5.16.7.4. ANOVA Rendimiento por IE Total General

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
IE Total							
Media Rendimiento	220	31	Poca IE	5.5480	1.70851	157.948	.000
	1061	113	Bastante IE	6.7608	1.45590		
	182	15	Mucha IE	8.1807	1.28545		
Materia 1	220	31	Poca IE	6.682	1.9416	75.616	.000

	1061	113	Bastante IE	7.637	1.7176		
	182	15	Mucha IE	8.797	1.3699		
Materia 2	220	31	Poca IE	5.534	1.9601		
	1061	113	Bastante IE	6.769	1.7352	101.217	.000
	182	15	Mucha IE	8.019	1.5531		
Materia 3	220	31	Poca IE	5.245	2.0668		
	1061	113	Bastante IE	6.402	1.9180	90.448	.000
	182	15	Mucha IE	7.843	1.7930		
Materia 4	220	31	Poca IE	5.433	2.2020		
	1061	113	Bastante IE	6.790	1.8674	107.682	.000
	182	15	Mucha IE	8.214	1.6159		
Materia 5	220	31	Poca IE	5.220	2.0912		
	1061	113	Bastante IE	6.547	1.8852	119.152	.000
	182	15	Mucha IE	8.153	1.5313		
Materia 6	220	31	Poca IE	5.177	2.0005		
	1061	113	Bastante IE	6.387	1.9553	108.841	.000
	182	15	Mucha IE	8.034	1.7257		

- **Discusión**

Tal y como se ha explicado, existen relaciones entre la ansiedad y la IE. Esto se traduce en diferencias en todos los factores de la ansiedad (salvo las Preocupaciones y dificultades), que se encuentran bajo la influencia de la IE Total (que a través de sus factores, aparece como un predictor de la Ansiedad, tal como demuestra el análisis regresional). En todos ellos, se dan niveles superiores en los niveles más altos de IE. Esta realidad, ya fue comentada en trabajos, como los que se han referenciado en apartados anteriores (Augusto-Landa et al., 2011; Ordóñez-Cambolor et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014 y Pulido y Herrera, 2015a). Así se puede hablar de la ansiedad por su interacción con el grupo de habilidades que forman parte de la competencia emocional, actuando los niveles altos como indicativos de un mejor ajuste psicológico y mayor salud mental, empleando el sujeto estrategias de afrontamiento más adaptativas (Cazalla-Luna y Molero, 2014). Dichas habilidades favorecerían la disminución progresiva de la ansiedad (Downey et al., 2010; Bhullar et al., 2012; Sáez de Ocáriz et al., 2014; Limonero et al., 2015; Gutiérrez y Expósito, 2015 y Caballero-Domínguez et al., 2015).

Con respecto a la incidencia de los niveles de IE, sobre los factores de la Felicidad (sus factores), sí se puede observar una relación clara, dado que a medida que ascienden las puntuaciones en IE, suben los niveles en cada uno de los factores en los que se

encontraron diferencias significativas (Estados emocionales positivos, Estados emocionales negativos, Rasgos emocionales, Emociones negativas y Contrapuestos), siendo ambas directamente proporcionales. De esta manera, si se puede comprobar las relaciones que se describen en otros trabajos, ya mencionados (Inglés et al., 2010; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010; Augusto-Landa et al., 2011; Pena et al., 2012; Delgado et al., 2013; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Caballo et al., 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Rosa et al., 2015 y Gómez-Ortiz et al., 2016), en los que componentes integrados en la inteligencia emocional se vinculan a la estabilidad emocional y el bienestar personal, social, laboral y emocional del mismo modo que los sujetos con bajos niveles tienen un mayor riesgo de desajuste emocional. De esta manera, la inteligencia emocional ha demostrado ser un buen predictor del funcionamiento personal y social, estando relacionada con una mayor calidad en la vida emocional, mayor salud mental y mejor ajuste psicológico, elementos que se aproximan al estado emocional positivo (Augusto-Landa et al., 2011).

Con respecto a la interacción con el Rendimiento Académico, tal y como esperábamos, encontramos diferencias estadísticamente significativas tanto para la Media del Rendimiento, 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. Esta conclusión se ve reforzada por el análisis regresional, que señala a la IE como el predictor más determinante para el Rendimiento Académico. De la misma manera que sucede en la prueba ANOVA, las regresiones marcan una relación positiva entre ambas variables. Todo 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 en los que se demuestra que las competencias emocionales son fundamentales para la mejora del rendimiento académico (Gorostiaga y Balluerka, 2014), siendo directamente proporcionales las relaciones entre las puntuaciones en inteligencia emocional y el rendimiento académico (Otero et al., 2009; MacCann et al., 2011; Codier y Odell, 2014; Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016; Pulido y Herrera, 2015b, 2016b). Dichas habilidades pueden actuar como factor de vulnerabilidad, influyendo negativamente en los estudiantes, no sólo dentro, sino también fuera de las situaciones académicas, influyendo sus carencias en el rendimiento (Gutiérrez y Expósito, 2015), siendo la emocionalidad fundamental para llegar a un alto

rendimiento, no sólo a nivel académico, sino también social, empresarial, personal... (Pacheco et al., 2015).

7.6. Investigación experimental

7.6.1. Análisis de la varianza experimental

7.6.1.1. Morado: Grupo control

➤ Prueba *t* de Student de diferencias de medias. Pretest-Postest.

La prueba *t* de Student de diferencias de medias (variable dicotómica), con el momento de evaluación como variable de agrupación (pretest-postest) aparecen diferencias estadísticamente significativas en muy pocos casos. Es lo que ocurre en el factor de la IE, Empatía ($p=.000$) y en el subfactor Opiniones ($p=.031$), perteneciente a las HHSS. Para la Ansiedad Total ($p=.774$) y sus factores (Emocionales negativas $-p=.994-$, Preocupaciones y dificultades $-p=.613-$, Estados emocionales positivos $-p=.166-$, Sensaciones de Ansiedad $-p=.824-$, Estados emocionales negativos $-p=.749$ y Estados emocionales contrapuestos $-p=.424-$), la Felicidad Total ($p=.128$) y los suyos (Condiciones de vida negativas $-p=.090-$, Satisfacción con la vida $-p=.672-$, Condiciones de vida positivas $-p=.655-$, Cambios en la vida $-p=.636-$, No cambios en la vida $-p=.297-$ y Preocupaciones en la vida $-p=.481-$), la IE ($p=.441$) y todas las categorías excepto la mencionada (Motivación $-p=.143-$, Conocimiento de sí mismos $-p=.584-$, Autoconcepto $-p=.474-$ y Autocontrol $-p=.608-$) y el factor HHSS ($p=.804$), junto con la mayoría de las subcategorías (Interacción con el Sexo opuesto $-p=.638-$, Peticiones $-p=.170-$, Asertividad $-p=.743-$ y Disconformidad $-p=.230-$) las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Lo mismo ocurrió en el caso de la Media de Rendimiento general ($p=.480$) y el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=.986$), en Matemáticas ($p=.181$), Sociales ($p=.274$), Inglés ($p=.381$), Naturales ($p=.145$) y Religión ($p=.168$). Lo comentado aquí aparece recogido en las tablas que se presentan a continuación.

En el caso de la Ansiedad y todos sus factores, las diferencias no fueron estadísticamente significativas, lo que indica que no se encontraron entre la primera evaluación (pretest) y la evaluación final (postest).

Tabla 7.6.1.1.1. Prueba *t* Ansiedad Morado por pretest-postest

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	<i>t</i>	P
----------	---	----------	-------	-----------	----------	---

Pretest-postest							
Ansiedad Total	99	0	Pretest	33.2626	14.73133	.083	.774
	96	0	Postest	33.9167	16.96725		
Emociones Negativas	99	0	Pretest	4.1616	4.32059	.005	.994
	96	0	Postest	4.2083	4.93519		
Preocupaciones y dificultades	99	0	Pretest	11.4242	5.91451	.257	.613
	96	0	Postest	11.0000	5.76925		
Estados Emocionales Positivos	99	0	Pretest	9.1212	4.03119	1.931	.166
	96	0	Postest	10.1458	6.08878		
Sensaciones de ansiedad	99	0	Pretest	3.5556	3.00076	.050	.824
	96	0	Postest	3.6563	3.31449		
Estados Emocionales Negativos	99	0	Pretest	2.4747	2.91493	.102	.749
	96	0	Postest	2.6042	2.72794		
Estados Emocionales Contrapuestos	99	0	Pretest	2.5253	1.86451	.641	.424
	96	0	Postest	2.3021	2.02677		

Las diferencias fueron estadísticamente significativas para la categoría AE ($p=.001$), encontrándose puntuaciones más elevadas en el postest (9.81), con respecto al pretest (7.19). Por contra, en la categoría AR las puntuaciones son similares en la evaluación inicial y final (17.97 y 17.41 respectivamente), lo que hace que las diferencias no sean estadísticamente significativas ($p=.941$).

Tabla 7.6.1.1.2. Prueba t AE y AR por pretest-postest

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Pretest-postest							
Ansiedad Estado	99	0	Pretest	15.3204	7.19233	11.131	.001
	96	0	Postest	16.2660	9.81350		
Ansiedad Rasgo	99	0	Pretest	17.9709	10.46137	.006	.941
	96	0	Postest	17.4149	10.47620		

Para la Felicidad, se repite lo comentado en el caso de la Ansiedad: las diferencias no fueron estadísticamente significativas teniendo en cuenta el momento de la evaluación.

Tabla 7.6.1.1.3. Prueba t Felicidad Morado por pretest-postest

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Pretest-postest							
Felicidad Total	99	0	Pretest	85.9192	14.54597	2.337	.128
	96	0	Postest	82.5208	16.46494		
Condiciones de Vida Negativas	99	0	Pretest	31.1111	6.70195	2.908	.090
	96	0	Postest	29.2396	8.53938		
Satisfacción con la vida	99	0	Pretest	22.3030	6.09023	.179	.672
	96	0	Postest	21.9271	6.30830		
Condiciones de	99	0	Pretest	12.2929	3.51746		

Vida Positivas	96	0	Postest	12.0625	3.67871	.200	.655
Cambios en mi vida	99	0	Pretest	7.9192	2.64450	.224	.636
	96	0	Postest	7.7396	2.65268		
No cambios en vida	99	0	Pretest	5.5354	3.59226	1.094	.297
	96	0	Postest	5.0104	3.41049		
Preocupaciones en la vida	99	0	Pretest	6.7576	2.21355	.499	.481
	96	0	Postest	6.5417	2.04639		

En Inteligencia Emocional tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Lo mismo ocurrió en todos los factores que la conforman. La única excepción aparece en el caso de la Empatía. En esta ocasión, las medias indican un descenso en las puntuaciones, dado que fueron superiores las de la evaluación inicial (11.68) que las del postest (8.31).

Tabla 7.6.1.1.4. Prueba t IE Morado por pretest-postest

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Pretest-postest							
Inteligencia Emocional Total	99	0	Pretest	113.7395	24.04066	.598	.441
	96	0	Postest	111.0132	23.37708		
Motivación	99	0	Pretest	38.2045	11.26143	2.166	.143
	96	0	Postest	40.3868	8.71931		
Conocimiento de sí mismo	99	0	Pretest	27.1649	5.77329	.301	.584
	96	0	Postest	26.6167	7.53288		
Autoconcepto	99	0	Pretest	24.0227	6.13060	.515	.474
	96	0	Postest	23.2579	8.06897		
Autocontrol	99	0	Pretest	12.8466	4.22745	.264	.608
	96	0	Postest	12.4974	4.92182		
Empatía	99	0	Pretest	11.6822	3.94896	41.844	.000
	96	0	Postest	8.3104	3.08353		

Las diferencias estadísticamente significativas aparecen, de nuevo, en el subfactor Opiniones. Dichas diferencias indican un aumento en la segunda evaluación (10.72) con respecto a la inicial (9.44). Para las HHSS y el resto de subfactores las diferencias no fueron significativas.

Tabla 7.6.1.1.5. Prueba t HHSS Morado por pretest-postest

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Pretest-postest							
Habilidades Sociales Total	99	0	Pretest	49.6522	11.00593	.061	.804
	96	0	Postest	55.4625	11.55060		
Interacción con Sexo opuesto	99	0	Pretest	15.0968	4.31646	.222	.638
	96	0	Postest	17.0250	4.16427		

Peticiones	99	0	Pretest	9.5269	3.67894	1.901	.170
	96	0	Postest	10.6125	4.07056		
Asertividad	99	0	Pretest	10.1739	3.77851	.108	.743
	96	0	Postest	12.3375	3.96805		
Disconformidad	99	0	Pretest	5.4086	2.41929	1.448	.230
	96	0	Postest	4.7625	2.11830		
Opiniones	99	0	Pretest	9.4409	3.63097	4.715	.031
	96	0	Postest	10.7250	2.96381		

Para finalizar, en la Media de Rendimiento y en el Rendimiento en todas las materias las diferencias volvieron a ser estadísticamente no significativas.

Tabla 7.6.1.1.6. Prueba t Rendimiento Morado por pretest-postest

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Pretest-postest							
Media Rendimiento	99	0	Pretest	6.7862	1.89118	.501	.480
	96	0	Postest	6.5962	1.86492		
Lengua castellana	99	0	Pretest	6.758	2.0258	.000	.986
	96	0	Postest	6.753	2.0414		
Matemáticas	99	0	Pretest	6.980	2.0202	1.800	.181
	96	0	Postest	6.577	2.1787		
Sociales	99	0	Pretest	6.323	2.2849	1.205	.274
	96	0	Postest	6.670	2.1346		
Inglés	99	0	Pretest	6.202	2.3516	.771	.381
	96	0	Postest	5.918	2.1779		
Naturales	99	0	Pretest	6.4848	2.25137	2.141	.145
	96	0	Postest	6.0103	2.28899		
Religión	99	0	Pretest	7.970	1.5082	1.915	.168
	96	0	Postest	7.649	1.7263		

- **Discusión**

En esta ocasión, los resultados indican una gran homogeneidad en el alumnado del centro Morado (grupo control) en las puntuaciones de las diferentes variables analizadas, con independencia del momento en el que se llevó a cabo la evaluación. Así en Ansiedad, así como en todos y cada uno de los factores que la integran, las diferencias no fueron estadísticamente significativas para los niveles iniciales y finales. Esta realidad no se cumple en la categoría Ansiedad Estado, aumentando los niveles en la evaluación final.

La misma situación se puede describir para la variable Felicidad, así como para todos los factores que la conforman, sin excepción: las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Una situación similar se describe en el caso de la IE, si bien es cierto que se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el caso de un factor: la Empatía. Así mientras que las diferencias no fueron significativas para los totales y el resto de factores, en Empatía se pueden observar diferencias significativas. En este sentido, el alumnado experimentó un descenso en los niveles de este factor en la segunda evaluación. Esta realidad era algo con lo que no se contaba y ante la que no se encuentran motivos que la pudieran justificar en la bibliografía consultada.

Una realidad muy similar se describe en el factor HHSS, en el que sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas en un subfactor (manifestación de Opiniones). En esta ocasión, sin embargo, se experimenta un ascenso en los niveles en la segunda evaluación (postest), lo que indica una mejora en esta subcategoría de las HHSS. De la misma manera que se ha dicho en el factor de la IE, se desconocen los motivos por los que se ha podido producir este ascenso. Para el resto de factores y los totales, los resultados coinciden con lo esperado (no se hallaron diferencias estadísticamente significativas).

Se finaliza con el Rendimiento, en el que, de nuevo, las diferencias no fueron significativas ni en el Rendimiento general (Media) ni en ninguna de las materias. Estos resultados entran dentro de lo esperado para el alumnado de este centro.

7.6.1.2. Dorado: grupo experimental

➤ Prueba t de Student de diferencias de medias. Pretest-Postest.

El momento en el que se llevó a cabo la evaluación (pretest-postest) tiene mayor importancia en el centro Dorado (en el que se desarrolló el programa de educación emocional), puesto que las diferencias fueron estadísticamente significativas en Estados emocionales positivos ($p=.017$), Satisfacción con la vida ($p=.018$), Condiciones de vida positivas ($p=.044$), Cambios en la vida ($p=.005$), No cambios en la vida ($p=.007$), IE Total ($p=.044$), Motivación ($p=.026$), Conocimiento de sí mismos ($p=.001$), Autoconcepto ($p=.018$), Autocontrol ($p=.000$) y Empatía ($p=.000$). Por contra, las diferencias no fueron significativas en Ansiedad Total ($p=.270$), Emociones negativas ($p=.224$), Preocupaciones y dificultades ($p=.534$), Sensaciones de Ansiedad ($p=.270$), Estados emocionales negativos ($p=.572$), Estados emocionales contrapuestos ($p=.389$), Felicidad Total ($p=.004$), Condiciones de vida negativas ($p=.480$) ni en Preocupaciones en la vida ($p=.090$). Lo mismo ocurrió en el caso de las HHSS ($p=.904$), la Interacción con el Sexo opuesto ($p=.635$), la realización de Peticiones ($p=.449$), la Asertividad

($p=.523$), la Disconformidad ($p=.962$), la manifestación de Opiniones ($p=.138$), así como en la Media de Rendimiento ($p=.520$) y en todas las materias: Lengua Castellana ($p=.586$), Matemáticas ($p=.258$), Sociales ($p=.709$), Inglés ($p=.367$), Naturales ($p=.578$) y Religión ($p=.380$).

Considerando los niveles de ansiedad del centro Dorado, existe fundamentalmente igualdad, en ambos momentos de la evaluación. Por esta razón las diferencias no fueron estadísticamente significativas ni en los niveles totales ni tampoco en los factores. La única excepción aparece en el factor Estados emocionales positivos, que experimentan un descenso en la evaluación final (su media es de 8.06) con respecto a la inicial (9.43).

Tabla 7.6.1.2.1. Prueba t Ansiedad Dorado por pretest-postest

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Pretest-postest						
Ansiedad Total	182	0	Pretest	35.0000	16.32779	1.224
	138	2	Postest	32.8986	17.47377		.270
Emociones Negativas	182	0	Pretest	5.2363	5.24370	1.486
	138	2	Postest	4.5507	4.61206		.224
Preocupaciones y dificultades	182	0	Pretest	10.2967	5.58608	.387
	138	2	Postest	10.6884	5.57340		.534
Estados Emocionales Positivos	182	0	Pretest	9.4341	5.07986	5.794
	138	2	Postest	8.0652	4.98202		.017
Sensaciones de ansiedad	182	0	Pretest	4.4615	3.42338	1.223
	138	2	Postest	4.0362	3.38612		.270
Estados Emocionales Negativos	182	0	Pretest	2.8462	2.98032	.320
	138	2	Postest	3.0362	2.97535		.572
Estados Emocionales Contrapuestos	182	0	Pretest	2.7253	2.07360	.746
	138	2	Postest	2.5217	2.10740		.389

Para las categorías que configuran la Ansiedad, no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y la final. Esto ocurre tanto en la AE ($p=.437$) como en la AR ($p=.765$).

Tabla 7.6.1.2.2. Prueba t AE y AR Dorado por pretest-postest

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Pretest-postest						
Ansiedad Estado	182	0	Pretest	16.5359	8.68556	.606
	138	2	Postest	14.6389	9.42105		.437
Ansiedad Rasgo	182	0	Pretest	18.4475	10.54534	.090
	138	2	Postest	18.9630	10.81184		.765

Para la Felicidad, las diferencias son más evidentes. A pesar de que los niveles totales no reflejan diferencias significativas, sí aparecen en varios de los factores. En el caso de la Satisfacción con la vida (21.13 pretest y 22.88 postest), las Condiciones de vida positivas (11.90 pretest y 12.82 postest) y No cambios en la vida (5.15 y 6.913 respectivamente) se experimenta un ascenso después de la aplicación del programa. Esto no ocurrió en el caso del factor relacionado con la necesidad de producir Cambios en la vida, cuyos niveles descendieron en la segunda evaluación (7.87 pretest y 6.91 postest). Como en los niveles totales, en Condiciones de vida negativas y en Preocupaciones en la vida no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 7.6.1.2.3. Prueba t Felicidad Dorado por pretest-postest

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Pretest-postest							
Felicidad Total	182	0	Pretest	82.6484	16.15284	2.415	.121
	138	2	Postest	85.4710	16.00784		
Condiciones de Vida Negativas	182	0	Pretest	29.9286	6.91466	.501	.480
	138	2	Postest	30.4710	6.62135		
Satisfacción con la vida	182	0	Pretest	21.1374	6.65552	5.678	.018
	138	2	Postest	22.8841	6.27482		
Condiciones de Vida Positivas	182	0	Pretest	11.9066	4.32864	4.106	.044
	138	2	Postest	12.8261	3.57181		
Cambios en mi vida	182	0	Pretest	7.8736	3.02850	8.050	.005
	138	2	Postest	6.9130	2.96076		
No cambios en vida	182	0	Pretest	5.1593	3.27756	7.434	.007
	138	2	Postest	6.1304	2.98616		
Preocupaciones en la vida	182	0	Pretest	6.6429	1.95217	2.899	.090
	138	2	Postest	6.2464	2.20090		

Para la Inteligencia Emocional sí que se recogen cambios significativos en todos los casos. Ya en los niveles totales se recogen diferencias estadísticamente significativas, produciéndose un ascenso en la evaluación final (119.86) con respecto a la inicial (115.94). Lo mismo ocurre en la mayoría de factores: en Motivación (38.77 y 40.94 respectivamente), en Conocimiento de sí mismos (27.34 y 29.47 respectivamente), en Autoconcepto (24.02 y 25.61 respectivamente) y Autocontrol (12.82 y 14.95 respectivamente) la distribución fue similar. La excepción aparece en el factor Empatía cuyos niveles iniciales (11.83) fueron más altos a los finales (8.87).

Tabla 7.6.1.2.4. Prueba t IE Dorado por pretest-postest

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Pretest-postest							

Inteligencia Emocional Total	182	0	Pretest	115.9423	18.81522	4.078	.044
	138	2	Postest	119.8681	16.60137		
Motivación	182	0	Pretest	38.7707	9.66179	5.770	.026
	138	2	Postest	40.9493	8.02546		
Conocimiento de sí mismo	182	0	Pretest	27.3439	5.81206	11.332	.001
	138	2	Postest	29.4743	4.80014		
Autoconcepto	182	0	Pretest	24.0270	5.45281	5.682	.018
	138	2	Postest	25.6196	5.84613		
Autocontrol	182	0	Pretest	12.8631	4.08429	21.912	.000
	138	2	Postest	14.9547	3.51668		
Empatía	182	0	Pretest	11.8387	4.00994	58.411	.000
	138	2	Postest	8.8703	2.30592		

Para las HHSS no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, ni en los totales ni en ninguno de los subfactores que lo conforman.

Tabla 7.6.1.2.5. Prueba t HHSS Dorado por pretest-postest

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Pretest-postest							
Habilidades Sociales Total	182	0	Pretest	55.1087	11.43990	.015	.904
	138	2	Postest	55.2687	10.32274		
Interacción con Sexo opuesto	182	0	Pretest	16.0362	4.15996	.226	.635
	138	2	Postest	16.2761	4.16284		
Peticiones	182	0	Pretest	11.4783	3.42856	.574	.449
	138	2	Postest	11.1418	3.88975		
Asertividad	182	0	Pretest	12.4058	4.25748	.410	.523
	138	2	Postest	12.0821	4.07827		
Disconformidad	182	0	Pretest	4.6667	2.10433	.002	.962
	138	2	Postest	4.6791	2.15072		
Opiniones	182	0	Pretest	10.5217	3.25827	2.209	.138
	138	2	Postest	11.0896	3.03479		

En el caso del Rendimiento Académico y del resto de materias ocurre algo similar a lo descrito en el caso de las HHSS: no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 7.6.1.2.6. Prueba t Rendimiento Dorado por pretest-postest

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Pretest-postest							
Media Rendimiento	182	0	Pretest	6.9664	1.94276	.415	.520
	138	2	Postest	6.8212	1.85555		
Lengua castellana	182	0	Pretest	6.757	2.0657	.297	.586
	138	2	Postest	6.628	1.9174		

Matemáticas	182	0	Pretest	6.642	2.1915	1.285	.258
	138	2	Postest	6.358	2.0282		
Sociales	182	0	Pretest	6.892	2.2742	.139	.709
	138	2	Postest	6.993	2.2865		
Inglés	182	0	Pretest	6.554	1.9907	.816	.367
	138	2	Postest	6.336	2.0873		
Naturales	182	0	Pretest	6.9405	2.22190	.310	.578
	138	2	Postest	6.7956	2.16977		
Religión	182	0	Pretest	8.014	1.8442	.772	.380
	138	2	Postest	7.818	1.9221		

- **Discusión**

Se inicia la discusión en el caso del centro Dorado (grupo experimental), con los niveles en la variable Ansiedad. En esta ocasión, tanto en los niveles totales como en todos los factores las diferencias fueron estadísticamente no significativas. Sólo hay una excepción: el factor Estados emocionales positivos. En esta ocasión, se describe un descenso en ansiedad (este factor) en la segunda evaluación realizada. Si bien es cierto que el programa desarrollado no fue relevante en la mayoría de categorías ni en los totales, podría ser importante para este factor.

Esta realidad cambia en el caso de la Felicidad, dado que, a pesar de que en los niveles totales no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, sí se encontraron en la mayoría de los factores. Es lo que ocurrió en los casos de la Satisfacción con la vida, las Condiciones de vida positivas, los Cambios en la vida y también en No cambios en la vida. En los dos primeros factores y el último, además, se describe un crecimiento en los niveles de este estado emocional positivo, tras la aplicación del programa, algo que entraría dentro de lo esperado. Por contra, en el caso del factor relacionado con los cambios en la vida, se observa todo lo contrario: un descenso en la segunda medida de estas habilidades (algo que se aleja de las suposiciones iniciales).

Como cabía esperar, las diferencias más evidentes se encuentran en la variable IE (dado que el programa estaba ideado para mejorar dichas habilidades emocionales). De esta manera, en todas las categorías que forman parte de la IE, como en los totales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del momento en el que se desarrollo la evaluación (pretest-postest). Además en todos los casos (con la excepción de en la Empatía) se describe un ascenso en los niveles, tras la aplicación del programa. Esta realidad parece algo lógico, teniendo en cuenta que, durante el curso

completo, estos alumnos han estado trabajando el conjunto de habilidades que conforman la IE, lo que justificaría estas diferencias. Fuera de lo esperado aparecen los niveles en Empatía, categoría en la que, inexplicablemente, este alumnado (a pesar del programa en desarrollo) mostró niveles más bajos en la segunda evaluación. Estas diferencias no se extienden a las HHSS, ni tampoco a ninguno de los subfactores.

Para finalizar, en el caso del Rendimiento (Media) general y en cada una de las materias, las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Esta realidad, entraba dentro de lo esperado (hipótesis formuladas), dado que se entiende que, la aplicación de este programa durante un curso, no es suficiente para la mejora del Rendimiento Académico, a través de la mejora de las habilidades emocionales.

7.6.1.3. Centro (grupo experimental-grupo control)

➤ Prueba t de Student de diferencias de medias. Variables sociodemográficas.

Se comienza con la comprobación de la no aparición de diferencias estadísticamente significativas en todas y cada una de las variables sociodemográficas entre el centro Morado y el Dorado: esta realidad se cumple para el Curso ($p=.098$), la Edad ($p=.102$), el Género ($p=.333$), la Cultura ($p=.364$) y el Estatus ($p=.252$). Estos resultados, unidos a los reflejados en cada una de las variables de estudio (Ansiedad, Felicidad, IE y Media de Rendimiento), los cuales aparecen en sus tablas correspondientes en el siguiente apartado, son los que justifican la selección de estos centros para la realización de este segundo estudio, dado que, de partida, no aparecen diferencias en ninguna de estas variables (lo que justificaría la igualdad en las condiciones iniciales).

Tabla 7.6.1.3.1. Prueba t Variables sociodemográficas por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Curso	180	2	Dorado	4.48	1.239	2.758	.098
	103	0	Morado	4.50	1.128		
Edad	180	2	Dorado	9.46	1.395	2.765	.102
	103	0	Morado	9.50	1.128		
Género	180	2	Dorado	1.41	.494	.942	.333
	103	0	Morado	1.45	.500		
Cultura	180	2	Dorado	1.76	.427	.826	.364
	103	0	Morado	1.74	.442		
Estatus	180	2	Dorado	2.24	.439	1.318	.252
	103	0	Morado	2.79	.412		

➤ Ansiedad

Comenzando con la Ansiedad Total, no se observan diferencias entre ambos centros ni en la evaluación inicial (pretest) ni en la evaluación final (postest). A pesar de que se puede observar un ligero descenso en los niveles de ansiedad en el centro Dorado (grupo experimental) en la segunda evaluación, no fueron suficientes como para marcar diferencias significativas con el centro Morado (control), dado que las diferencias no fueron significativas.

Tabla 7.6.1.3.2. Prueba t Ansiedad por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Centro						
Ansiedad Total pretest	182	0	Dorado 35.0000	16.32779	2.434	.120
	99	4	Morado 33.2626	14.73133		
Ansiedad Total postest	138	2	Dorado 32.8986	17.47377	.593	.442
	96	0	Morado 33.9897	16.89397		

➤ Emociones negativas

En el caso del factor Emociones negativas, sí se puede observar un descenso en los niveles de ansiedad en el centro Dorado. En la evaluación inicial (pretest) se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos centros ($p=.034$), reflejando el alumnado del centro Dorado (5.23) niveles significativamente superiores a los del Morado (4.16). Sin embargo, en la evaluación final el descenso de los niveles de ansiedad en este factor del centro Dorado (4.55) y la estabilidad en los del Morado (4.24, experimentando un ligero aumento) hacen que las diferencias no sean significativas ($p=.912$) en esta segunda evaluación.

Tabla 7.6.1.3.3. Prueba t Emociones negativas por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Centro						
Emociones Negativas pretest	182	0	Dorado 5.2363	5.24370	4.548	.034
	99	4	Morado 4.1616	4.32059		
Emociones Negativas postest	138	2	Dorado 4.5507	4.61206	.012	.912
	96	0	Morado 4.2474	4.92449		

➤ Preocupaciones y dificultades

Como en el caso de los niveles totales, el factor Preocupaciones y dificultades refleja bastante igualdad entre ambos centros tanto en el pretest como en el postest. Por esta razón las diferencias no fueron estadísticamente significativas en ninguno de los casos.

Tabla 7.6.1.3.4. Prueba t Preocupaciones y dificultades por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Centro						
Preocupaciones y dificultades pretest	182	0	Dorado	10.2967	5.58608	.729
	99	4	Morado	11.4242	5.91451		.394
Preocupaciones y dificultades postest	138	2	Dorado	10.6884	5.57340	.189
	96	0	Morado	11.0103	5.74002		.664

➤ Estados emocionales positivos

En el caso del factor Estados emocionales positivos, se describe algo similar a lo comentado en el factor Emociones negativas: existían diferencias estadísticamente significativas ($p=.038$) en los niveles iniciales (pretest), reflejando el alumnado del centro Morado (9.12) niveles más bajos que los del Dorado (9.43). Sin embargo el descenso en los niveles de este último (8.06) hace que dichas diferencias sean, de nuevo, significativas en el postest ($p=.004$), aunque con sentido contrario, teniendo también en cuenta el ascenso en los niveles del primero (10.15).

Tabla 7.6.1.3.5. Prueba t Estados emocionales positivos por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Centro						
Estados Emocionales Positivos pretest	182	0	Dorado	9.4341	5.07986	4.353
	99	4	Morado	9.1212	4.03119		.038
Estados Emocionales Positivos postest	138	2	Dorado	8.0652	4.98202	8.369
	96	0	Morado	10.1546	6.05761		.004

➤ Sensaciones de ansiedad

De nuevo, en el factor Sensaciones de Ansiedad, se puede describir algo parecido a lo comentado en el caso anterior. En la evaluación pretest el centro Dorado (4.46) manifiesta niveles significativamente ($p=.028$) más altos que el Morado (3.55). Sin embargo, en la evaluación postest, el descenso en los niveles del primero (4.03) y el ligero ascenso en los niveles del segundo (3.65) hacen que las diferencias no sean estadísticamente significativas ($p=.397$) en los niveles de este factor.

Tabla 7.6.1.3.6. Prueba t Sensaciones de ansiedad por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Centro						
Sensaciones de ansiedad pretest	182	0	Dorado	4.4615	3.42338	4.889
	99	4	Morado	3.5556	3.00076		.028
Sensaciones de ansiedad postest	138	2	Dorado	4.0362	3.38612	.719
	96	0	Morado	3.6598	3.29737		.397

➤ Estados emocionales negativos

En el caso del factor Estados emocionales negativos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en la evaluación inicial, ni tampoco en la final.

Tabla 7.6.1.3.7. Prueba t Estados negativos por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Centro						
Estados Emocionales Negativos pretest	182	0	Dorado	2.8462	.035	.852
	99	4	Morado	2.4747		
Estados Emocionales Negativos postest	138	2	Dorado	3.0362	2.526	.113
	96	0	Morado	2.5979		

➤ Estados emocionales contrapuestos

Se pone fin a la variable Ansiedad con el último factor: Estados emocionales contrapuestos. Es el centro Dorado (2.72) el que reflejaba niveles significativamente superiores ($p=.039$) en la evaluación inicial (el Morado refleja una media de 2.52). Tras la aplicación de los instrumentos por segunda vez, se observa un descenso en los niveles de ansiedad (ante este factor) en los alumnos de ambos centros (Dorado 2.52 y Morado 2.31), lo que hace que, en esta evaluación, no se obtuvieran diferencias estadísticamente significativas ($p=.224$).

Tabla 7.6.1.3.8. Prueba t Estados contrapuestos por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Centro						
Estados Emocionales Contrapuestos pretest	182	0	Dorado	2.7253	4.322	.039
	99	4	Morado	2.5253		
Estados Emocionales Contrapuestos postest	138	2	Dorado	2.5217	1.485	.224
	96	0	Morado	2.3196		

➤ Ansiedad Estado

Para la categoría Ansiedad Estado, en la evaluación inicial (pretest), se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=.039$), presentando el alumnado del centro Dorado niveles más altos (16.54) que los del Morado (15.15). Sin embargo, en la evaluación final, las diferencias no fueron estadísticamente significativas ($p=.654$), describiéndose un descenso en los niveles mostrados por el alumnado del centro Dorado (14.78) y una ligera subida del alumnado del centro Morado (16.36).

Tabla 7.6.1.3.9. Prueba t AE y AR por Género Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Centro						

Ansiedad Estado pretest	182 99	0 4	Dorado Morado	16.5495 15.1515	8.66346 7.22434	4.565	.033
Ansiedad Estado posttest	138 96	2 0	Dorado Morado	14.7899 16.3608	9.46176 9.75554	.201	.654

➤ Ansiedad Rasgo

Para la categoría Ansiedad Rasgo, las diferencias no fueron estadísticamente significativas ni en la evaluación pretest, ni tampoco en la evaluación posttest.

Tabla 7.6.1.3.10. Prueba t AE por Género Secundaria

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Ansiedad Rasgo pretest	182 99	0 4	Dorado Morado	18.4945 18.1111	10.53526 10.44508	.438	.508
Ansiedad Rasgo posttest	138 96	2 0	Dorado Morado	18.0362 17.6186	10.74279 10.42277	.142	.706

➤ Felicidad

Para la Felicidad, las diferencias no fueron estadísticamente significativas en ninguno de los dos momentos de evaluación.

Tabla 7.6.1.3.11. Prueba t Felicidad por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Felicidad Total pretest	182 99	0 4	Dorado Morado	82.6484 85.9192	16.15284 14.54597	3.183	.075
Felicidad Total posttest	138 96	2 0	Dorado Morado	85.4710 82.4845	16.00784 16.38286	.181	.671

➤ Condiciones de vida negativas

Para el factor de la Felicidad, Condiciones de vida negativas, las diferencias en la evaluación inicial (pretest) no fueron estadísticamente significativas ($p=.650$). Sin embargo, tras la evaluación final, las diferencias sí fueron estadísticamente significativas ($p=.007$), mostrando el alumnado del centro Morado niveles inferiores (29.28) a los del centro Dorado (31.47).

Tabla 7.6.1.3.12. Prueba t Condiciones de vida negativas por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Condiciones de Vida Negativas pretest	182 99	0 4	Dorado Morado	29.9286 31.1111	6.91466 6.70195	.206	.650
Condiciones de Vida posttest	138 96	2 0	Dorado Morado	31.4710 29.28	6.62135 6.91466	7.333	.007

Negativas postest 96 0 **Morado** 29.2887 8.50852

➤ Satisfacción con la vida

En el factor Satisfacción con la vida, como en la Felicidad, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en la evaluación inicial, ni tampoco en la final.

Tabla 7.6.1.3.13. Prueba t Satisfacción con la vida por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Satisfacción con la vida pretest	182	0	Dorado	21.1374	6.65552	2.480	.116
	99	4	Morado	22.3030	6.09023		
Satisfacción con la vida postest	138	2	Dorado	22.8841	6.27482	.146	.703
	96	0	Morado	21.8351	6.34048		

➤ Condiciones de vida positivas

Para el factor Condiciones de vida positivas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.029$) en la evaluación inicial (pretest). En este caso, el alumnado del centro Morado (su media es de 12.29) reflejó puntuaciones más elevadas que el Dorado (11.9). Por el contrario, en la evaluación posterior, el ascenso en los niveles del Dorado (cuya media es ligeramente superior, siendo de 12.82) y el ligero descenso en el Morado (12.08) hacen que las diferencias no sean estadísticamente significativas ($p=.715$).

Tabla 7.6.1.3.14. Prueba t Condiciones de vida positivas por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Condiciones de Vida Positivas pretest	182	0	Dorado	11.9066	4.32864	4.838	.029
	99	4	Morado	12.2929	3.51746		
Condiciones de Vida Positivas postest	138	2	Dorado	12.8261	3.57181	.133	.715
	96	0	Morado	12.0825	3.66478		

➤ Cambios en la vida

Para el factor relacionado con la intención del sujeto de producir Cambios en su vida, las diferencias no fueron estadísticamente significativas, ni en el pretest, ni tampoco en el postest.

Tabla 7.6.1.3.15. Prueba t Cambios en vida por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Cambios en mi vida pretest	182	0	Dorado	7.8736	3.02850	1.429	.233
	99	4	Morado	7.9192	2.64450		

Cambios en mi vida postest	138	2	Dorado	6.9130	2.96076	1.810	.180
	96	0	Morado	7.7320	2.63990		

➤ No cambios en la vida

El factor de la Felicidad, No cambios en la vida, tiene diferencias entre centros según el momento de evaluación que se contemple. De esta forma, para la evaluación inicial, las diferencias no fueron estadísticamente significativas ($p=.132$) entre el centro Morado (niveles ligeramente superiores, con una media de 5.53) y el Dorado (5.15). Por el contrario, en la evaluación postest, las diferencias sí fueron estadísticamente significativas ($p=.007$), dado que los alumnos del centro Dorado (6.13) experimentaron un incremento y los del Morado un ligero descenso (4.98) en los niveles de felicidad, en esta segunda evaluación.

Tabla 7.6.1.3.16. Prueba t No cambios en vida por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
No Cambios en mi vida pretest	182	0	Dorado	5.1593	3.27756	2.277	.132
	99	4	Morado	5.5354	3.59226		
No Cambios en mi vida postest	182	0	Dorado	6.1304	2.98616	7.410	.007
	99	4	Morado	4.9897	3.39882		

➤ Preocupaciones en la vida

Para el factor final, Preocupaciones en la vida, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en ningún caso, con independencia del momento de evaluación.

Tabla 7.6.1.3.17. Prueba t Preocupaciones en la vida por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Preocupaciones en la vida pretest	182	0	Dorado	6.6429	1.95217	1.458	.228
	99	4	Morado	6.7576	2.21355		
Preocupaciones en la vida postest	138	2	Dorado	6.2464	2.20090	1.008	.316
	96	0	Morado	6.5567	2.04108		

➤ Inteligencia Emocional

Para la Inteligencia Emocional, en ambas evaluaciones el centro Dorado es el que refleja niveles superiores. Sin embargo, en la inicial (Dorado 115.94 y Morado 113.73) las diferencias no fueron estadísticamente significativas ($p=.442$), mientras que en la final (Dorado 119.86 y Morado 111.16) sí lo fueron ($p=.001$). Esto se explica por el aumento en los niveles del Dorado y el ligero descenso en los del Morado.

Tabla 7.6.1.3.18. Prueba t IE por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P	
Centro							
IE Total pretest	182	0	Dorado	115.9423	18.81522	.593	.442
	99	4	Morado	113.7395	24.04066		
IE Total postest	138	2	Dorado	119.8681	16.60137	11.146	.001
	96	0	Morado	111.1615	23.29907		

➤ Motivación

Para la Motivación, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por centro, en ninguno de los momentos de evaluación.

Tabla 7.6.1.3.19. Prueba t Motivación por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P	
Centro							
Motivación pretest	182	0	Dorado	38.7707	9.66179	1.666	.684
	99	4	Morado	38.2045	11.26143		
Motivación postest	138	2	Dorado	40.9493	8.02546	1.193	.663
	96	0	Morado	40.4635	8.70579		

➤ Conocimiento de sí mismos

Para el factor de la Inteligencia Emocional, Conocimiento de sí mismos, las diferencias no fueron estadísticamente significativas ($p=.622$) entre ambos centros en la evaluación inicial, a pesar de que los alumnos del Morado (27.16) reflejan puntuaciones ligeramente inferiores al Dorado (27.34). Después de llevarse a cabo el programa de educación emocional (postest) los alumnos del centro Dorado (29.47) experimentan un incremento, mientras que los del Morado (26.67) bajan ligeramente. Esto hace que las diferencias, en el postest, fueran estadísticamente significativas ($p=.000$).

Tabla 7.6.1.3.20. Prueba t Conocimiento de sí mismos por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P	
Centro							
Conocimiento de sí mismos pretest	182	0	Dorado	27.3439	5.81206	.243	.622
	99	4	Morado	27.1649	5.77329		
Conocimiento de sí mismos postest	138	2	Dorado	29.4743	4.80014	19.702	.000
	96	0	Morado	26.6722	7.51346		

➤ Autoconcepto

Para el Autoconcepto, ocurre algo similar a lo comentado en el factor anterior. La evaluación inicial no permite encontrar diferencias significativas ($p=.108$), cosa que sí

ocurre en el caso de la evaluación final ($p=.005$). Dichas diferencias obedecen al incremento en los niveles de este factor entre el alumnado del centro Dorado (25.61), que refleja niveles más altos que el Morado (23.23).

Tabla 7.6.1.3.21. Prueba t Autoconcepto por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Centro						
Autoconcepto pretest	182	0	Dorado 24.0270	5.45281	2.606	.108
	99	4	Morado 24.0227	6.13060		
Autoconcepto posttest	138	2	Dorado 25.6196	5.84613	8.132	.005
	96	0	Morado 23.2370	8.02901		

➤ Autocontrol

Para el Autocontrol, las diferencias vuelven a no ser significativas ($p=.539$) en el pretest, dado que ambos centros presentan medias prácticamente idénticas (Dorado 12.86 y Morado 12.84). Por contra, el aumento en los niveles de este factor, experimentado por el alumnado del centro Dorado (14.95), hace que estos presenten niveles significativamente superiores a los del centro Morado (12.51).

Tabla 7.6.1.3.22. Prueba t Autocontrol por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P
Centro						
Autocontrol pretest	182	0	Dorado 12.8631	4.08429	.379	.539
	99	4	Morado 12.8466	4.22745		
Autocontrol posttest	138	2	Dorado 14.9547	3.51668	17.707	.000
	96	0	Morado 12.5129	4.89850		

➤ Empatía

Para el último factor de la IE, la Empatía, se observan diferencias estadísticamente significativas sólo en el posttest ($p=.004$), presentando el centro Dorado (8.87) niveles superiores a los reflejados por el alumnado del Morado (8.33). A pesar de esto, se puede observar una disminución entre la evaluación inicial y final en ambos centros.

Tabla 7.6.1.3.23. Prueba t Empatía por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	T	P
Centro						
Empatía pretest	182	0	Dorado 11.8387	4.00994	.118	.732
	99	4	Morado 11.6822	3.94896		
Empatía posttest	138	2	Dorado 8.8703	2.30592	8.463	.004
	96	0	Morado 8.3304	3.07374		

➤ Habilidades Sociales

Para las HHSS no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la evaluación inicial ($p=.885$). Por contra, sí se pueden ver estas diferencias en la evaluación posttest ($p=.000$), presentando los alumnos del centro morado niveles superiores (55.10) a los del Morado (49.78). En esta ocasión, no son los alumnos del centro Dorado los que experimentan un aumento en los niveles de este factor, sino el alumnado del centro Morado (pretest 55.48) el que baja, de manera evidente sus niveles.

Tabla 7.6.1.3.24. Prueba t HHSS por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
HHSS Total	182	0	Dorado	55.2593	10.28472	.021	.885
pretest	99	4	Morado	55.4810	11.62321		
HHSS Total	138	2	Dorado	55.1087	11.43990	12.605	.000
posttest	96	0	Morado	49.7813	11.07126		

➤ Interacción con el sexo opuesto

Para la Interacción con personas del sexo opuesto, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ni en la evaluación pretest, ni tampoco en la evaluación posttest.

Tabla 7.6.1.3.25. Prueba t Interacción sexo opuesto por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Interacción con Sexo	182	0	Dorado	16.3259	4.18745	.723	.396
opuesto pretest	99	4	Morado	16.9494	4.13521		
Interacción con Sexo	138	2	Dorado	16.0362	4.15996	.055	.814
opuesto posttest	96	0	Morado	15.2371	4.33199		

➤ Peticiones

En el caso del subfactor Peticiones, ocurre algo similar a lo comentado en los totales de la categoría HHSS: en la primera evaluación ambos centros no reflejan diferencias estadísticamente significativas ($p=.380$). Sin embargo, en la segunda evaluación realizada, el ligero aumento en las puntuaciones alcanzadas por el alumnado del centro Dorado (11.12 en el pretest y 12.47 en el posttest) y, sobre todo, el descenso en los niveles manifestados en el centro Morado (10.63 pretest y 9.51 posttest), justifican la aparición de diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$).

Tabla 7.6.1.3.26. Prueba t Peticiones por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
----------	---	----------	--	-------	-----------	---	---

Centro							
Peticiones pretest	182	0	Dorado	11.1259	3.87959	.773	.380
	99	4	Morado	10.6329	4.09245		
Peticiones postest	138	2	Dorado	11.4783	3.42856	17.603	.000
	96	0	Morado	9.5155	3.67172		

➤ Asertividad

En Asertividad, ocurre lo mismo que se ha comentado en el factor anterior: en el pretest no aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p=.552$), diferencias que sí se registran en la evaluación postest ($p=.000$). El alumnado del centro Dorado (12.05 en el pretest y 12.40 en el postest) experimenta un ligero aumento y el del Morado (pretest 12.39 y postest 12.39) un descenso más evidente, cosa que justificaría las diferencias significativas.

Tabla 7.6.1.3.27. Prueba t Asertividad por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P	
Centro							
Asertividad pretest	182	0	Dorado	12.0519	4.07819	.355	.552
	99	4	Morado	12.3924	3.96270		
Asertividad postest	138	2	Dorado	12.4058	4.25748	15.566	.000
	96	0	Morado	10.2604	3.83953		

➤ Disconformidad

Para la manifestación de Disconformidad, la aparición o no de diferencias significativas se dan en los mismos periodos de evaluación: no son significativas en la inicial ($p=.746$) y sí lo son en la final ($p=.016$). Sin embargo, los motivos son diferentes a los comentados en casos anteriores, dado que ahora se registra un aumento en los niveles de este subfactor en el centro Morado (4.77 pretest y 5.38 postest), cosa que no ocurre en el Dorado (4.67 y 4.66 respectivamente), que permanece prácticamente estable. Por ello, el Morado presenta niveles significativamente superiores.

Tabla 7.6.1.3.28. Prueba t Disconformidad por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P	
Centro							
Disconformidad pretest	182	0	Dorado	4.6741	2.14347	.105	.746
	99	4	Morado	4.7722	2.13006		
Disconformidad postest	138	2	Dorado	4.6667	2.10433	5.838	.016
	96	0	Morado	5.3814	2.40418		

➤ Opiniones

Para terminar con la HHSS, en el subfactor Opiniones, las diferencias vuelven a ser significativas sólo en la evaluación final ($p=.012$). En este caso, se describe un descenso en los niveles mostrados por ambos centros, presentando los alumnos del centro Morado (9.38) niveles inferiores a los del Dorado (10.52).

Tabla 7.6.1.3.29. Prueba t Opiniones por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Opiniones pretest	182	0	Dorado	11.0815	3.02490	.664	.416
	99	4	Morado	10.7342	2.98161		
Opiniones postest	138	2	Dorado	10.5217	3.25827	6.436	.012
	96	0	Morado	9.3814	3.57492		

➤ Media Rendimiento

Para la media del Rendimiento, las diferencias no son significativas ni en la evaluación inicial, ni tampoco en la final.

Tabla 7.6.1.3.30. Prueba t Media Rendimiento por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Media Rendimiento pretest	182	0	Dorado	6.9664	1.94276	.811	.369
	99	4	Morado	6.7862	1.89118		
Media Rendimiento postest	138	2	Dorado	6.8212	1.85555	.111	.739
	96	0	Morado	6.5962	1.86492		

➤ Lengua castellana

En Lengua castellana, ocurre lo mismo que en el caso de la Media general: no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre centros, independientemente del momento de evaluación.

Tabla 7.6.1.3.31. Prueba t Rendimiento Lengua castellana por Centro

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	t	P
Centro							
Lengua castellana pretest	182	0	Dorado	6.757	2.0657	.766	.382
	99	4	Morado	6.758	2.0258		
Lengua castellana postest	138	2	Dorado	6.628	1.9174	.068	.794
	96	0	Morado	6.753	2.0414		

➤ Matemáticas

En el Rendimiento en Matemáticas, las diferencias vuelven a ser estadísticamente no significativas, tanto en el pretest, como en el postest.

Tabla 7.6.1.3.32. Prueba t Rendimiento Matemáticas por Centro

Variable	N	Perdidos	Centro	Media	Des. Tip.	t	P
Matemáticas pretest	182	0	Dorado	6.642	2.1915	1.644	.201
	99	4	Morado	6.980	2.0202		
Matemáticas postest	138	2	Dorado	6.358	2.0282	.612	.435
	96	0	Morado	6.577	2.1787		

➤ Ciencias Sociales

Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos centros, ni en el pretest ni en el postest, en el Rendimiento en ciencias Sociales.

Tabla 7.6.1.3.33. Prueba t Rendimiento Sociales por Centro

Variable	N	Perdidos	Centro	Media	Des. Tip.	t	P
Sociales pretest	182	0	Dorado	6.892	2.2742	.192	.662
	99	4	Morado	6.323	2.2849		
Sociales postest	138	2	Dorado	6.993	2.2865	1.510	.220
	96	0	Morado	6.670	2.1346		

➤ Inglés

En Inglés, las diferencias vuelven a no ser significativas para cualquiera de los dos momentos de evaluación.

Tabla 7.6.1.3.34. Prueba t Rendimiento Inglés por Centro

Variable	N	Perdidos	Centro	Media	Des. Tip.	t	P
Inglés pretest	182	0	Dorado	6.554	1.9907	1.602	.207
	99	4	Morado	6.202	2.3516		
Inglés postest	138	2	Dorado	6.336	2.0873	2.199	.139
	96	0	Morado	5.918	2.1779		

➤ Ciencias Naturales

En ciencias Naturales ocurre lo mismo que se ha comentado en el resto de materias: las diferencias vuelven a no ser significativas ni en el caso de la evaluación inicial, ni tampoco en la final.

Tabla 7.6.1.3.35. Prueba t Rendimiento Naturales por Centro

Variable	N	Perdidos	Centro	Media	Des. Tip.	t	P
----------	---	----------	--------	-------	-----------	---	---

Centro							
Naturales pretest	182	0	Dorado	6.9405	2.22190	.073	.788
	99	4	Morado	6.4848	2.25137		
Naturales postest	138	2	Dorado	6.796	2.1698	.011	.916
	96	0	Morado	6.010	2.2890		

➤ Religión

En el Rendimiento en Religión, las diferencias tampoco fueron estadísticamente significativas, ni en la evaluación inicial, ni en la segunda.

Tabla 7.6.1.3.36. Prueba t Rendimiento Religión por Centro

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	t	P	
Centro							
Religión pretest	182	0	Dorado	8.014	1.8442	.039	.844
	99	4	Morado	7.970	1.5082		
Religión postest	138	2	Dorado	7.818	1.9221	.472	.493
	96	0	Morado	7.649	1.7263		

• **Discusión**

Se inicia esta discusión comentando las diferencias, tanto en los valores del pretest como en los del postest por centro. Comenzando con la Ansiedad, como ya se comentó, no existían diferencias entre ambos centros en los niveles totales en el pretest (uno de los requisitos usados para agrupar ambos centros en este estudio), cosa que se repitió en la segunda evaluación. No obstante, sí se encontraron diferencias significativas en algunos factores tanto en el pretest como en el postest. En la primera evaluación, se encontraron en Emociones negativas, Estados emocionales positivos, Sensaciones de ansiedad y Estados emocionales contrapuestos. En todos los casos, el centro Morado (control), reflejaba niveles menores. Tras la aplicación del programa (postest) todas las diferencias significativas desaparecieron (fueron todas no significativas), motivado por el ligero ascenso en los niveles del centro Morado, pero especialmente, por los descensos en los niveles reflejados por el centro Dorado (experimental). Esta realidad es especialmente destacable en el factor Estados emocionales positivos, en el que se mantuvieron las diferencias significativas en el postest, aunque con un sentido contrario al reflejado en el pretest (el Dorado presentaba niveles más bajos). De esta manera, se puede intuir cierta influencia de la intervención en los factores de este estado emocional, si bien es cierto que los niveles totales no variaron.

En la variable Felicidad se puede comentar algo similar a lo dicho en la Ansiedad. En los niveles totales ambos centros no reflejaron diferencias estadísticamente

significativas ni en el pretest (requisito de partida), ni tampoco en el postest. Sin embargo, sí se comprobaron diferencias significativas en varios factores, en diferentes momentos de la evaluación. Ocurrió así con las Condiciones de vida negativas, las Condiciones de vida positivas y el factor No cambios en la vida. En el primero y tercer factores en los que se encontraron diferencias significativas fueron halladas en la evaluación final (postest). En ambos, la situación de partida no reflejaba dichas diferencias, sin embargo, el ascenso en los niveles de felicidad antes ambos factores, por parte del centro Dorado (experimental) y el ligero descenso en los del Morado, provoca la aparición de diferencias significativas, presentando el primero niveles superiores. Para las Condiciones de vida positivas ocurre algo diferente, dado que fue en el pretest donde se hallaron diferencias significativas, presentando el centro Morado (control) niveles más altos. En la evaluación postest dichas diferencias desaparecieron, por las razones ya comentadas. Por tanto, como en Ansiedad, parece existir cierta influencia por parte del programa, aunque no la suficiente como para que varíen los totales.

Las diferencias son mucho más evidentes en la variable IE, realidad que tiene sentido, dado que la intervención puesta en marcha pretende el desarrollo de este tipo de habilidades emocionales. En esta ocasión, no sólo no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los totales para la evaluación inicial, sino en ninguno de los factores que conforman la IE (incluidas las HHSS). Por el contrario, tanto en los totales como en todos los factores de la misma (excepto en el caso de la Motivación) se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la evaluación final (postest). En todos los casos en los que se hallaron diferencias significativas se puede observar un ascenso en los niveles mostrados por el alumnado del centro Dorado (experimental) que mejoró las habilidades medidas por el instrumento. La excepción a este comentario la tenemos en el factor Empatía que, inexplicablemente, descendió de manera evidente en ambos centros, a pesar de que el centro Dorado seguía manifestando niveles más altos a los del Morado. Por tanto, como se esperaba, la intervención centrada en la mejora de habilidades emocionales tuvo un efecto positivo en este tipo de aptitudes en el alumnado del centro Dorado (experimental), cosa que no ocurrió en el centro Morado (control). Esta realidad también se puede aplicar a las HHSS, cuyos niveles variaron en la segunda evaluación entre ambos grupos. De nuevo es el alumnado del centro Dorado el que refleja niveles superiores, aunque, en esta ocasión, se debe al descenso en HHSS por parte del centro Morado y no al crecimiento en los niveles del Dorado. Esta situación se repite en los subfactores Peticiones, Asertividad y Opiniones. Por el

contrario, en la subcategoría Disconformidad, se registra un aumento en los niveles, por parte del alumnado del centro Morado, que presenta niveles significativamente superiores a los del Dorado.

Se finaliza el apartado con el Rendimiento. En este sentido, como se esperaba, la intervención no tuvo incidencia sobre las calificaciones, dado que, ni en el pretest ni tampoco en el postest, se hallaron diferencias significativas ni en la Media general (requisito en el pretest), ni en ninguna de las materias, quedando desvinculada cualquier incidencia del programa sobre el rendimiento.

8. CONCLUSIONES

En este apartado se ofrecen las conclusiones extraídas a partir del análisis de los resultados, los cuales derivan, a su vez, de los datos recogidos del alumnado que participó en el estudio. Se irán explicando las conclusiones para dar respuesta a los objetivos marcados. En estas conclusiones se comenzará por un análisis de cada una de las muestras de estudio de manera independiente (conclusiones específicas), para pasar después a la comprobación de las diferentes variables en la muestra total.

8.1. Conclusiones Específicas no experimental

8.1.1. Primaria

A modo de síntesis, la población estudiada refleja niveles bajos y muy bajos de ansiedad (el porcentaje mayoritario corresponde con la opción muy poca ansiedad). El instrumento empleado (con una consistencia interna, medida por α de Cronbach de .882) dio lugar a la reagrupación de la variable ansiedad en 6 factores, a través del AFE. Estos fueron Emociones negativas, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales positivos, Sensaciones de ansiedad, Estados emocionales negativos y Estados emocionales contrapuestos (varianza total explicada del 51.27%). El factor que genera más ansiedad es Preocupaciones y dificultades y el que genera menos Emociones negativas. El centro, la edad (curso), el género, la cultura y el estatus influyen en los niveles de ansiedad, pero no en los tipos que permanecen constantes en la mayoría de los grupos. Dichas influencias indican que presentan puntuaciones superiores los de menor edad (cursos más bajos), los varones, los cristianos y los que pertenecen a estatus más bajos. El centro influye de manera desorganizada. Los resultados obtenidos para la

edad, el género y el estatus entran dentro de lo esperado, coincidiendo con la mayor parte de la bibliografía consultada. Con respecto a la cultura, se esperaban y se obtuvieron diferencias significativas pero, a pesar de no especificarse nada en la hipótesis formulada, en sentido contrario al que se obtuvo (son los musulmanes los que evidencian niveles menores). Esta realidad debe estar relacionada con elementos propios de cada una de las dos culturas y la manera de cada individuo perteneciente a ellas en el medio que los rodea. Finalmente, el centro actúa también como elemento determinante (se puede relacionar con el contexto en el que se encuentra, el nivel económico, el porcentaje de alumnado de ambas culturas...), algo con lo que no se contaba. Sólo el género aparece como predictor. Los tipos permanecen constantes en la mayoría de los grupos.

En felicidad la muestra refleja niveles altos (porcentaje más alto para bastante felicidad). Para la felicidad, el instrumento empleado (α de Cronbach de .880) dio lugar, también, a 6 factores, a través del AFE: Condiciones negativas, Satisfacción con la vida, Condiciones positivas, Cambios en la vida, No cambios en la vida y Preocupaciones en la vida (varianza total explicada del 54.59%). El factor en el que aparecen resultados superiores es en Condiciones negativas y el que menos No cambios vida. El centro, la edad (curso), el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en la felicidad. Son los mayores, las niñas, los musulmanes y los pertenecientes a estatus más altos los que muestran puntuaciones superiores. El centro influye de forma desorganizada. Los resultados obtenidos para el género y el estatus entran dentro de lo esperado. A pesar de que no se especificaba nada, los resultados para la cultura, no entraban dentro de los pensamientos iniciales. En cualquier caso, sí se esperaban diferencias, dado que la consideración de felicidad depende de los valores integrados por cada grupo cultural. Finalmente, para la edad y el centro, no se esperaban los resultados obtenidos (considerando la bibliografía consultada o la ausencia de la misma respectivamente). De todas ellas, sólo la edad actúa como predictor. Los tipos vuelven a permanecer constantes en la mayoría de los grupos.

En tercer lugar, la muestra de Primaria refleja niveles medio-altos de IE (la opción mayoritaria fue bastante IE). El instrumento usado para la evaluación de esta variable (α de Cronbach de .875), permite la escisión de la IE en 5 habilidades (factores), reflejadas a través del AFE. Los factores obtenidos fueron 5: Motivación, Conocimiento de sí mismos, Autoconcepto, Autocontrol y Empatía (varianza explicada total del 37.734%). A todo ello se le añadió las HHSS, evaluadas a través de otro instrumento (.790). La

habilidad en la que obtienen resultados superiores es en Motivación e inferiores en Autoconcepto. En las HHSS, se registran puntuaciones medio-altas. La edad (curso), el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en la IE, obteniendo los mayores, las niñas y los cristianos mejores resultados. El estatus influye de manera desorganizada, mientras que el centro no aparece. En esta ocasión, el comportamiento de la variable, con respecto a las sociodemográficas, entra dentro de lo esperado. Para la edad el desarrollo socioemocional de sujeto justifica las diferencias, para el género las diferencias en los patrones de socialización, para la cultura las normas aprendidas y la lengua son justificaciones que pueden concordar con los resultados. Para el estatus aparece desorganización, lo que no coincide con las suposiciones iniciales. De todas ellas, la edad y el estatus aparecen como predictores.

Con respecto al rendimiento académico, la muestra estudiada refleja niveles medio-altos (6.49 de media). La materia en la que hay calificaciones más altas es en Religión, seguida por Lengua castellana. En Inglés se registran las más bajas y el mayor índice de suspensos. El centro, el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en el rendimiento académico. Son los varones, los musulmanes y los pertenecientes a estatus inferiores los que obtienen peores resultados. Para el centro las diferencias no son organizadas. Considerando las hipótesis formuladas, se esperaban estos resultados tanto para la cultura como para el estatus, coincidiendo con la bibliografía consultada. No ocurre así con el género ni el centro. El curso (edad) no aparece. De ellas ninguna actúa como predictora, sin embargo la edad si lo fue.

Finalmente, se puede decir que existe interacción entre algunas de las variables de estudio. Es lo que ocurre con la que se establece entre ambos estados emocionales, siendo su relación inversa. Cada uno de los estados emocionales actúa como principal predictor del otro. Esta realidad se cumple para todos y cada uno de los factores que conforman ambas variables. Queda claro que se trata de estados emocionales antagónicos, algo con lo que ya se contaba. También existen relaciones, inversamente proporcionales, entre la ansiedad y la IE. Esta realidad se vuelve a cumplir en la mayoría de los factores de la IE y la ansiedad. La IE además actúa como predictor de la ansiedad (a través del factor Motivación). No ocurre así al contrario, dado que ni la ansiedad, ni ninguno de sus factores aparecen como predictores de la IE. Esta relación también entra dentro de las suposiciones iniciales. Existe una relación, directamente proporcional entre la felicidad y la IE. Para la felicidad, las HHSS actúan como predictor (positiva), mientras que el factor Condiciones negativas lo es para la IE. Esta

Cuadro 8.1.1.1. Resultados para cada objetivo marcado en Primaria

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	RESULTADOS ENCONTRADOS
ESTADOS EMOCIONALES CONTRAPUESTOS, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Ansiedad tiene el alumnado de Primaria, en función del centro, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Ansiedad que tiene el alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de Primaria refleja niveles bajos-muy bajos de ansiedad. El factor que genera más nivel es Preocupaciones y dificultades y el que menos Emociones negativas. El centro, la edad (curso), el género, la cultura y el estatus influyen en los niveles de ansiedad, presentando puntuaciones superiores los de menor edad (cursos más bajos), los niños, los cristianos y los que pertenecen a estatus más bajos. El centro influye de manera desorganizada. De ellos, sólo el género aparece como predictor. Los tipos permanecen constantes en la mayoría de los grupos.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Felicidad tiene el alumnado de Primaria, en función del centro, la edad, el género, la cultura y el estatus socioeconómico y cultural.	Los tipos y niveles de Felicidad que tiene el alumnado variarán en función del género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de Primaria refleja niveles altos de felicidad. El factor en el que aparecen resultados superiores es en Condiciones de vida negativas y el que menos No cambios vida. El centro, la edad (curso), el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en la felicidad, teniendo más nivel los mayores, las niñas, los musulmanes y los pertenecientes a estatus más altos. El centro influye de forma desorganizada. De todas ellas, sólo la edad actúa como predictor. Los tipos permanecen constantes en la mayoría de los grupos.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene el alumnado de Primaria, en función del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de Primaria refleja niveles medio-altos en esta variable. La habilidad en la que obtienen resultados superiores es en Motivación e inferiores en Autoconcepto. En las HHSS, se registran puntuaciones medio-altas. La edad (curso), el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en la IE, obteniendo los mayores, las niñas y los cristianos mejores resultados. El estatus influye de manera desorganizada, mientras que el centro no aparece. De todas ellas, la edad y el estatus aparecen como predictores.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene el alumnado de Primaria, en función del centro, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Rendimiento Académico que alcance este alumnado variarán en función de la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de Primaria refleja niveles medio-altos en rendimiento (6.49 de media). La materia en la que hay calificaciones más altas es en Religión, seguida por Lengua castellana. En Inglés se registran los resultados más bajos. El centro, el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en el rendimiento académico, obteniendo los varones, los musulmanes y los estatus inferiores peores resultados. Para el centro las diferencias no son organizadas. El curso (edad) no aparece. De ellas ninguna actúa como predictora, sin embargo la edad si lo fue.
	Conocer y analizar qué relación existe entre la Ansiedad, la Felicidad, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico del alumnado de Primaria, en función del centro, la edad, el género, la cultura y el estatus.	Se encontrará interacción contraria entre ambos estados emocionales, entre estos y la IE y entre todos con el Rendimiento Académico, con independencia del centro la edad, el género, la cultura y el estatus.	Existe interacción entre ambos estados emocionales, siendo su relación inversa. Cada uno de los estados emocionales actúa como principal predictor del otro. Existen relaciones, también inversamente proporcionales entre la ansiedad e IE. La IE actúa como predictor de la ansiedad (Motivación). No ocurre así al contrario. Existe una relación, directamente proporcional entre la felicidad y la IE. Para la felicidad, las HHSS actúan como predictor (positiva), mientras que el factor Condiciones negativas lo es para la IE. El rendimiento está influenciado por la ansiedad, dándose calificaciones más altas en los niveles más bajos de ansiedad. Ocurre lo mismo, pero en sentido contrario, con la felicidad. El rendimiento es predictor de la felicidad y viceversa. Existe relación entre el nivel de IE y el rendimiento, siendo ambas directamente proporcionales y actuando como principales predictores de la otra. Todo se cumple en la mayoría de factores.

realidad también entra dentro de lo esperado. Igual que en el caso de la ansiedad, el desarrollo de este tipo de habilidades se relaciona de forma directa con el desarrollo socio-emocional ajustado, lo que justificaría estas diferencias. El rendimiento está influenciado por la ansiedad, dándose calificaciones más altas en los niveles más bajos de ansiedad, algo con lo que también se contaba (hipótesis inicial). Ocurre lo mismo, pero en sentido contrario, con la felicidad, dándose calificaciones superiores entre los que presentan más felicidad. Esta realidad, también entra dentro de lo que se había marcado como posible. El rendimiento es predictor de la felicidad y viceversa. Finalmente, existe relación entre el nivel de IE y el rendimiento, siendo ambas directamente proporcionales y actuando como principales predictores de la otra, lo que de nuevo, entraba dentro de las suposiciones de partida.

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 de Primaria.

8.1.2. Secundaria

La muestra de alumnos de Secundaria, refleja niveles bajos de ansiedad (el porcentaje mayoritario corresponde con la opción poca ansiedad). El instrumento empleado (α de Cronbach de .934) dio lugar a la división de la variable ansiedad en 6 factores que la integran, a través del AFE. Los factores fueron Estados emocionales positivos, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales negativos, Rasgos emocionales negativos, Sensaciones de ansiedad y Miedo. Entre todas las categorías se consigue una varianza total explicada del 55.676%. El factor que genera más ansiedad es Preocupaciones y dificultades y el que genera menos Miedo. El centro, la edad, el curso, el género, la cultura y el estatus influyen en los niveles de ansiedad. Los participantes de menor edad (hasta llegar a los adultos), las de género femenino, los cristianos y los que pertenecen a estatus más bajos reflejan niveles más altos de ansiedad. Los resultados obtenidos para la edad, el género y el estatus entran dentro de lo esperado, coincidiendo con la mayor parte de la bibliografía consultada. La mayoría de los estudios indican un incremento en el diagnóstico de este tipo de trastornos emocionales en las edades más bajas, mientras que para el género y el estatus también coinciden con las encontradas. Con respecto a la cultura, se esperaban diferencias significativas pero en sentido contrario al que se encontraron (son los musulmanes los que evidencian niveles menores). Esta realidad debe estar relacionada con elementos

propios de cada una de las dos culturas, así como la manera que tiene cada uno de sus integrantes de desenvolverse en el medio que las rodea, que viene determinado por su cultura. El centro influye de manera desorganizada. De las influyentes, sólo el curso (en sentido contrario al indicado) y el género (de forma positiva) aparecen como predictores. Los tipos permanecen constantes en la mayoría de los grupos.

En felicidad la muestra de Secundaria refleja niveles altos (porcentaje más alto para bastante felicidad). Para la felicidad, el instrumento empleado (α de Cronbach de .902) dio lugar, también, a 6 factores, a través del AFE: Satisfacción con la vida, Condiciones de vida negativas, Cambios en la vida, Condiciones de vida positivas, Cambios en la vida e Instituto (para una varianza explicada del 51.783%). El factor en el que aparecen resultados superiores es en Condiciones negativas y el que menos No cambios en la vida. El centro, la edad, el curso, el género, la cultura y el estatus influyen en la felicidad, teniendo nivel más elevados los de cursos iniciales (menores), los varones, los musulmanes y los pertenecientes a estatus más altos. Los resultados obtenidos para el género y el estatus entran dentro de lo esperado, dado que son los sujetos de naciones más ricas los que registran un nivel superior de bienestar, del mismo modo que los sujetos con mayor poder adquisitivo reflejan niveles más altos de felicidad, al mismo tiempo que los estudios coinciden en el género mencionado. Se esperaban diferencias para la cultura, sin embargo, el sentido de las mismas no era el esperado. El centro influye de forma desorganizada. Sólo la cultura y el estatus socio-económico y cultural actúan como predictores. Los tipos permanecen constantes en la mayoría de los grupos.

Los alumnos de Secundaria reflejan niveles medio-altos de IE (la opción mayoritaria fue bastante IE). Los instrumentos usados para la evaluación de esta variable (α de Cronbach de .869), permitieron su división en 5 habilidades (factores), reflejadas a través del AFE. En este caso fueron Empatía, Autoconcepto, Autocontrol, Motivación y Conocimiento de sí mismos, a los que se le añaden las HHSS, evaluadas a través de otro instrumento. La habilidad en la que obtienen resultados superiores es en Empatía e inferiores en Motivación. En las HHSS, se registran puntuaciones medio-altas. El centro, la edad, el curso, el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en la IE, obteniendo los de cursos no obligatorios (bachillerato y FP), las mujeres y los cristianos mejores resultados. El comportamiento de la variable, con respecto al género y la cultura, entra dentro de lo esperado. Para el género las diferencias en los patrones de socialización y para la cultura las normas aprendidas y la lengua son justificaciones que pueden concordar con los resultados. El centro, la edad,

el curso y el estatus influyen de manera desorganizada. Para el estatus aparece desorganización, lo que no coincide con las suposiciones iniciales. Para la edad el desarrollo socioemocional de sujeto justificaría la aparición de diferencias y nuestras suposiciones iniciales. Sin embargo, esto ocurre hasta el momento en el que se llega a los bachilleratos, en donde es máximo, descendiendo después, por lo que su distribución no es organizada. De todas ellas, el curso, el género y la cultura aparecen como predictores.

Con respecto al rendimiento académico, la muestra estudiada refleja niveles medio-altos (7.10 de media). La materia en la que hay calificaciones más altas es en Religión, seguida por Sociales. En Matemáticas se registran los resultados más bajos. El centro, el curso, la edad, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en el rendimiento académico. Son los musulmanes y los estatus más bajos los que obtienen peores calificaciones. Considerando las hipótesis formuladas, se esperaban estos resultados tanto para la cultura como para el estatus, coincidiendo con la bibliografía consultada. No ocurre así con la edad y el curso, que no se consideraron en las suposiciones iniciales, lo mismo que ocurre con el centro. Para estos tres, las diferencias no son organizadas. El género no aparece, tal como se esperaba. Estatus, curso, centro y cultura actúan como predictoras.

Finalmente, se puede decir que existe interacción entre algunas de las variables de estudio. Es lo que ocurre con la que se establece entre ambos estados emocionales, siendo su relación inversa. Cada uno de los estados emocionales actúa como principal predictor del otro. Esta realidad se cumple para todos y cada uno de los factores que conforman ambas variables. Queda claro que se trata de estados emocionales antagónicos, algo con lo que ya se contaba. También existe una relación, directamente proporcional, entre la felicidad y la IE. Esta realidad también entra dentro de lo esperado. Para la felicidad, la IE (Autocontrol) actúa como predictor (positiva), mientras que los factores Condiciones negativas y positivas lo son para la IE. El desarrollo de este tipo de habilidades se relaciona de forma directa con el desarrollo socio-emocional ajustado, lo que justificaría estas diferencias. El rendimiento está influenciado por la felicidad, dándose calificaciones más altas en los niveles superiores, siendo directamente proporcionales. Esta realidad, también entra dentro de lo que se había marcado como posible. El rendimiento es predictor de la felicidad y viceversa. Existe relación entre el nivel de IE y el rendimiento, siendo ambas directamente proporcionales y actuando como principales predictores de la otra, lo que de nuevo, entraba dentro de

Cuadro 8.1.2.1. Resultados para cada objetivo marcado en Secundaria

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	RESULTADOS ENCONTRADOS
ESTADOS EMOCIONALES CONTRAPUESTOS, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Ansiedad tiene el alumnado de Secundaria, en función del centro, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Ansiedad que tiene el alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de Secundaria refleja niveles bajos de ansiedad. El factor que genera mayores niveles es Preocupaciones y dificultades y el que menos Miedo. El centro, la edad, el curso, el género, la cultura y el estatus influyen en los niveles de ansiedad, presentando puntuaciones superiores los de menor edad (hasta llegar a los adultos), las mujeres, los cristianos y los que pertenecen a estatus más bajos. El centro influye de manera desorganizada. De todos ellos, sólo el curso y el género aparecen como predictores. Los tipos permanecen constantes en la mayoría de los grupos.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Felicidad tiene el alumnado de Secundaria, en función del centro, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Felicidad que tiene el alumnado variarán en función del género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de Secundaria refleja niveles altos de felicidad. El factor en el que aparecen resultados superiores es en Condiciones de vida negativas y el que menos No cambios vida. El centro, la edad, el curso, el género, la cultura y el estatus influyen en la felicidad, teniendo más nivel los de cursos iniciales, los varones, los musulmanes y los pertenecientes a estatus más altos. El centro influye de forma desorganizada. Sólo la cultura y el estatus socio-económico y cultural actúan como predictores. Los tipos permanecen constantes en la mayoría de los grupos.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene el alumnado de Secundaria, en función del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de Secundaria refleja niveles medio-altos en esta variable. La habilidad en la que obtienen resultados superiores es en Empatía e inferiores en Motivación. En las HHSS, se registran puntuaciones medio-altas. El centro, la edad, el curso, el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en la IE, obteniendo los de cursos no obligatorios, las mujeres y los cristianos mejores resultados. El centro y el estatus influyen de manera desorganizada. De todas ellas, el curso, el género y la cultura aparecen como predictores.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene el alumnado de Secundaria, en función del centro, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Rendimiento Académico alcanzados por este alumnado variarán en función de la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de Secundaria refleja niveles medio-altos en rendimiento (7.01 de media). La materia en la que hay calificaciones más altas es en Religión, seguida por Sociales. En Matemáticas se registran los resultados más bajos. El centro, el curso, la edad, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en el rendimiento académico, obteniendo los musulmanes y los estatus más bajos peores resultados. Para el centro, la edad y el curso, las diferencias no son organizadas. El género no aparece. Estatus, curso, centro y cultura actúan como predictoras.
	Conocer y analizar qué relación existe entre la Ansiedad, la Felicidad, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico del alumnado de Secundaria, en función del centro, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Se encontrará interacción contraria entre ambos estados emocionales, entre estos y la IE y entre todos con el Rendimiento Académico, con independencia del centro la edad, el género, la cultura y el estatus.	Existe interacción entre ambos estados emocionales, siendo su relación inversa. Cada uno de los estados emocionales actúa como principal predictor del otro. También existe una relación, directamente proporcional, entre la felicidad y la IE. Para la felicidad, la IE (Autocontrol) actúa como predictor (positiva), mientras que los factores Condiciones negativas y positivas lo son para la IE. El rendimiento está influenciado por la felicidad, dándose calificaciones más altas en los niveles superiores. El rendimiento es predictor de la felicidad y viceversa. Existe relación entre IE y rendimiento, siendo directamente proporcionales. Cada una actúa como principal predictor de la otra. No existen relaciones entre ansiedad e IE (Miedo es predictor de la IE y Autoconcepto de la ansiedad). Sí se dan entre la ansiedad y las HHSS. No hay relaciones entre ansiedad y rendimiento (sólo en matemáticas). Lo dicho se cumple para la mayoría de los factores.

las suposiciones de partida. No existen relaciones entre ansiedad e IE (Miedo es predictor de la IE y Autoconcepto de la ansiedad). Sí se dan entre la ansiedad y las HHSS. No hay relaciones entre ansiedad y rendimiento (sólo en matemáticas). Lo dicho se cumple para la mayoría de los factores.

Todo esto queda reflejado el cuadro que se presenta en la anterior página, donde se puede contemplar la manera en la que se ha respondido a los objetivos marcados en esta muestra.

8.1.3. Universidad

La muestra de universitarios, refleja niveles bajos de ansiedad (el porcentaje mayoritario corresponde con la opción poca ansiedad). El instrumento empleado (α de Cronbach de .939) dio lugar a la división de la variable ansiedad en 6 factores que la integran, a través del AFE. Los factores fueron Rasgos emocionales negativos, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales negativos, Estados emocionales positivos, Rasgos contrapuestos y Tranquilidad. Entre todas las categorías se consigue una varianza total explicada del 61.931%. El factor que genera mayores niveles es Preocupaciones y dificultades y el que menos Estados emocionales negativos. El género y la cultura influyen en los niveles de ansiedad. En esta ocasión, son los mujeres y los cristianos las participantes que presentaron puntuaciones superiores. Los resultados obtenidos el género, de nuevo, coinciden con la mayor parte de la bibliografía consultada y, por tanto, se esperaban. Considerando la cultura, las diferencias fueron contrarias a las esperadas (son los musulmanes los que evidencian niveles menores). Como se ha dicho, esta realidad debe relacionarse con elementos propios de cada una de las dos culturas. La titulación, el curso, la edad y el estatus no ejercen influencia (pueden ejercerla en algunos factores). Para la titulación y el curso se esperaban las (no) relaciones descritas para ambos. Ciertamente es que por edad, se ha establecido en la hipótesis que existirían diferencias. A pesar de ello, en el caso de la muestra universitaria (constituida exclusivamente por adultos) se entiende que estas diferencias sean menores, o incluso que no existan (como ocurrió en este caso). La cultura/religión aparece como variable predictora. Los tipos permanecen constantes en la mayoría de los grupos, aunque hay más variabilidad que en otras muestras (varían en función de la titulación, la edad y el estatus, con las diferencias más evidentes de las tres muestras investigadas).

En felicidad la muestra de la Universidad refleja niveles altos (porcentaje más alto para bastante felicidad). Para la felicidad, el instrumento empleado (α de Cronbach de

.880) dio lugar a la división de la variable en 5 factores, a través del AFE. Entre estos factores se encuentran la Satisfacción con la vida, los Cambios en la vida, la Personalidad positiva, las Condiciones de vida negativas y la vida futura (Futuro Vida). Entre todos los factores suman una varianza total explicada del 50.718%. El factor en el que aparecen puntuaciones más altas es en Cambios en la vida y el que menos Futuro vida. Hay una gran constancia en cuanto a la felicidad, ya que sólo el estatus influye en la misma, teniendo más nivel los pertenecientes a estatus más altos. Los resultados obtenidos para el estatus entran dentro de lo esperado, dado que son los sujetos de naciones más ricas los que registran un nivel superior de bienestar, del mismo modo que los sujetos con mayor poder adquisitivo reflejan niveles más altos de felicidad. Por ello, entraba dentro de las suposiciones iniciales. Lo mismo se puede decir de la titulación, la edad y el curso, en los que no se esperaba y no se obtuvieron diferencias significativas. Por contra, para el género y la cultura, sí se esperaban diferencias y no parecen (incluso los factores sobre los que ejercen influencia son pocos). Sin embargo, son el género y el curso (no vinculados en esta ocasión a la edad, de una forma tan clara como en Secundaria y, especialmente en Primaria), los que actúan como predictores. Los tipos tienen alguna variación en algunos de los grupos (especialmente por titulación, curso y estatus).

Los alumnos universitarios reflejan niveles medio-altos de IE (la opción mayoritaria fue bastante IE). Los instrumentos usados para la evaluación de esta variable (α de Cronbach de .837), permitieron su división en 5 habilidades (factores), reflejadas a través del AFE. En este caso fueron Motivación, Conocimiento de sí mismos, Autocontrol, Autoconcepto y Empatía, a los que se le añaden las HHSS, evaluadas a través de otro instrumento. La habilidad en la que obtienen resultados superiores es en Motivación e inferiores en Empatía. En las HHSS, se registran puntuaciones medio-altas. El curso y la cultura influyen en la IE, obteniendo los de cursos superiores y los cristianos mejores resultados. El comportamiento de la variable, con respecto a la cultura, entra dentro de lo esperado, dado que las normas aprendidas, dentro del entorno familiar, y la diferencia en la lengua madre, son determinante en el desarrollo (lo primero) y la expresión (la lengua influye en la contestación del instrumento). de este tipo de estados emocionales. Sin embargo, para el curso, la ausencia de bibliografía que indicara lo contrario, hizo que no se considerara este tipo de relaciones en la hipótesis de partida. De las influyentes, la cultura y el curso, aparecen como predictores. La titulación también es predictora, a pesar de que no

aparece como influyente (ANOVA), algo con lo que ya se contaba. La edad, el género y el estatus no tienen influencia. Para la edad, se ha establecido en la hipótesis que existirían diferencias. Igualmente que se ha comentado para la ansiedad, en el caso de la muestra de alumnos universitarios (constituida exclusivamente por adultos) se entiende que estas diferencias sean menores, o incluso que no existan (como ocurrió en este caso). Con respecto al género y el estatus, la mayoría de la bibliografía consultada nos indicaba diferencias en función de estas variables (por lo que se consideró en las suposiciones iniciales), diferencias que no se encontraron en este caso.

Con respecto al rendimiento académico, la muestra de alumnos de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta refleja niveles medio-altos (7.21 de media). Dada la gran diversidad en cuanto a las materias consideradas (asignaturas de 4 titulaciones diferentes), se procedió a la reagrupación de las materias, considerando la media del rendimiento. Las asignaturas de cada titulación, con la calificación media más alta, fueron agrupadas en la Materia 1. De la misma forma, se realizó con cada una de las mismas hasta llegar a la Materia 6. El área en la que hay calificaciones más altas es en Materia 1. En la Materia 6 se registran los resultados más bajos. La titulación, el curso y el género influyen en el rendimiento académico, obteniendo los de cursos menos avanzados y los varones peores resultados. Considerando las hipótesis formuladas, no se esperaban estos resultados ni para la titulación, ni para el curso, ni para el género. Para los dos primeros se consideró la bibliografía consultada (ausencia). Para la titulación, las diferencias no fueron organizadas. A pesar de la ausencia de bibliografía que indicara estas diferencias, parece lógico que la diversidad de las materias impartidas en las diferentes titulaciones, así como sus características, hagan que las calificaciones sean diferentes entre las titulaciones. Del mismo modo, se puede ofrecer una explicación para las diferencias por curso. En este sentido, el alumnado que contestó tiende a seleccionar aquellas materias en las que ha tenido más éxito. En este sentido, los alumnos de primer curso, tienen menos donde elegir, mientras que todo lo contrario ocurre con los de tercero. La edad, la cultura y estatus no aparecen. Por contra, en las variables en las que se esperaban diferencias, no se obtuvieron (sólo se coincide con la edad). Para ambos, el alumnado que llega a la universidad, independientemente de su cultura y estatus, ofrece niveles similares, como ocurrió en este caso. Las tres variables influyentes actúan como predictores, a los que hay que añadir la cultura (no aparece como influyente).

Finalmente, se puede decir que existe interacción entre algunas de las variables de estudio. Es lo que ocurre con la que se establece entre ambos estados emocionales, siendo su relación inversa. Cada uno de los estados emocionales actúa como principal predictor del otro. Esta realidad se cumple para todos y cada uno de los factores que conforman ambas variables. Queda claro que se trata de estados emocionales antagónicos, algo con lo que ya se contaba. También existe una relación, inversamente proporcional, entre ansiedad e IE. Para la IE, la ansiedad (Rasgos) actúa como predictor (negativo). No ocurre así al revés. El desarrollo de este tipo de habilidades se relaciona de forma directa con el desarrollo socio-emocional ajustado, lo que justificaría estas diferencias. Por su parte, felicidad e IE se encuentran relacionados entre sí, siendo su relación inversa. La felicidad no actúa como predictora de la IE, mientras que la IE sí lo es (Empatía) de la primera. En este sentido, a pesar de que se esperaban diferencias, que se dieron, no siguen la dirección esperada. Existe relación entre el nivel de IE y el rendimiento, siendo ambas directamente proporcionales y actuando cada una como principal predictor de la otra. Ansiedad y felicidad no ejercen influencia sobre el rendimiento académico. Ninguna de ellas actúa tampoco como predictora del rendimiento, algo con lo que no se contaba.

Todo esto queda reflejado 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 no experimental

A modo de síntesis final, la muestra compuesta por alumnos de todas las etapas educativas, en la ciudad de Ceuta, refleja niveles bajos de ansiedad (el porcentaje mayoritario corresponde con la opción poca ansiedad). Para la reagrupación de la variable ansiedad, se consideraron 6 factores. De ellos, 4 (Estados emocionales positivos, Preocupaciones y dificultades, Estados emocionales negativos y Rasgos emocionales) se repetían en las tres muestras, mientras que los otros 2 (Emociones negativas en Primaria y Secundaria y Contrapuestos en Primaria y Universidad) resultaron de la reagrupación de dos factores donde los ítems se relacionaban en dos muestras diferentes. El factor que genera más ansiedad es Preocupaciones y dificultades y el que genera menos Estados emocionales negativos (para las tres muestras, dado que se obtuvieron puntuaciones inferiores en Emociones negativas). La etapa (variable que sustituye a la edad en la muestra total), el género y la cultura influyen en los niveles de ansiedad, presentando puntuaciones superiores los pertenecientes a etapas más

avanzadas, las mujeres y los cristianos. Los resultados obtenidos para el género entran dentro de lo esperado, coincidiendo con la mayor parte de la bibliografía consultada. Con respecto a la etapa, aparecen diferencias (como se esperaba), incrementándose los niveles de ansiedad con la edad. A pesar de que es cierto que los estudios indican un incremento en el diagnóstico de este tipo de trastornos emocionales en las edades más bajas, la ansiedad no patológica, parece estar más vinculada con etapas que se alejan de la infantil, como ocurrió en este caso. Para la cultura, como en casos anteriores, se esperaban y se obtuvieron diferencias significativas pero, en sentido diferente al esperado. Esta realidad debe estar relacionada con elementos propios de cada una de las dos culturas y su manera de desenvolverse en el medio que los rodea. El estatus no ejerce influencia (sólo aparece en algunos factores que integran la ansiedad). De las influyentes, no aparece ninguna como predictora, pero sí está la edad (considerada en el análisis regresional y no en el ANOVA, por la gran cantidad de grupos que aparecían), actuando en sentido positivo, coincidiendo con el análisis de la varianza (etapa).

En felicidad la muestra refleja niveles altos (porcentaje más alto para bastante felicidad). Para la felicidad, la reagrupación por factores permitió contar con 5, obtenidos para las diferentes muestras a través del AFE. De ellos, 3 coinciden en las tres muestras (Condiciones negativas, Satisfacción con la vida, y Cambios en la vida), mientras que 2 (Condiciones positivas y No cambios en la vida) sólo en Primaria y Secundaria. El factor en el que aparecen resultados superiores es en Condiciones negativas y el que menos Cambios en la vida (en el que aparecen los 3 grupos, a pesar de que se obtienen resultados inferiores en No cambios en vida). En felicidad se puede observar una mayor constancia que en el caso de la ansiedad, ya que sólo la etapa y el estatus influyen en sus niveles. Los que presentan unas puntuaciones superiores son los pertenecientes a etapas iniciales (menores) y a estatus más altos. Los resultados obtenidos para el estatus entran dentro de lo esperado, dado que son los sujetos de naciones más ricas los que registran un nivel superior de bienestar, del mismo modo que los sujetos con mayor poder adquisitivo reflejan niveles más altos de felicidad. Para la etapa (edad), no se esperaban los resultados obtenidos (considerando la bibliografía consultada), dado que se remarca la independencia de esta variable con respecto a la edad. En este sentido, si existe una etapa que se pueda asociar con mayor felicidad, es precisamente la infantil, algo que demuestran los resultados obtenidos. Por contra, se esperaba y no se obtuvieron diferencias en función del género y la cultura, que no parecen ejercer influencia (aparecen en pocos o ningún factores). Ninguna de las

Cuadro 8.1.3.1. Resultados para cada objetivo marcado en Universidad

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	RESULTADOS ENCONTRADOS
ESTADOS EMOCIONALES CONTRAPUESTOS, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Ansiedad tiene el alumnado universitario, en función de la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Ansiedad que tiene el alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de universitarios refleja niveles bajos de ansiedad. El factor que genera mayores niveles es Preocupaciones y dificultades y el que menos Estados negativos. El género y la cultura influyen en los niveles de ansiedad, presentando puntuaciones superiores las mujeres y los cristianos. La titulación, el curso, la edad y el estatus no ejercen influencia (pueden ejercerla en algunos factores). La cultura/religión aparece como variable predictora. Los tipos permanecen constantes en la mayoría de los grupos, aunque hay más variabilidad que en otras muestras.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Felicidad tiene el alumnado universitario, en función de la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Felicidad que tiene el alumnado variarán en función del género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de universitarios refleja niveles altos de felicidad. El factor en el que aparecen resultados superiores es en Cambios en la vida y el que menos Futuro vida. Hay una gran constancia, ya que sólo el estatus influye en la felicidad, teniendo más nivel los pertenecientes a estatus más altos. La titulación, la edad, el curso, el género y la cultura no parecen ejercer influencia (pocos factores). Sin embargo, son el género y el curso (no edad), los que actúan como predictores. Los tipos tienen variaciones en algunos de los grupos (titulación, curso y estatus).
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene el alumnado universitario, en función de la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de universitarios refleja niveles medio-altos en esta variable. La habilidad en la que obtienen resultados superiores es en Motivación e inferiores en Empatía. En las HHSS, se registran puntuaciones medio-altas. El curso y la cultura influyen en la IE, obteniendo los de cursos superiores y los cristianos mejores resultados. De las influyentes, la cultura y el curso, aparecen como predictores. La titulación también es predictora, a pesar de que no aparece como influyente (ANOVA). La titulación, la edad, el género y el estatus no tienen influencia.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene el alumnado universitario, en función de la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Rendimiento Académico alcanzados por este alumnado variarán en función de la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra de universitarios refleja niveles medio-altos en rendimiento (7.21 de media). El área en la que hay calificaciones más altas es en Materia 1. En la Materia 6 se registran los resultados más bajos. La titulación, el curso y el género influyen en el rendimiento académico, obteniendo los de cursos menos avanzados y los varones peores resultados. Para la titulación, las diferencias no son organizadas. Las tres variables influyentes actúan como predictores, a los que hay que añadir la cultura (no aparece como influyente). La edad, la cultura y estatus no aparecen.
	Conocer y analizar qué relación existe entre la Ansiedad, la Felicidad, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico del alumnado universitario, en función de la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Se encontrará interacción contraria entre ambos estados emocionales, entre estos y la IE y entre todos con el Rendimiento Académico, con independencia de la titulación, centro, la edad, el género, la cultura y el estatus.	Existe interacción entre ambos estados emocionales, siendo su relación inversa. Cada uno de los estados emocionales actúa como principal predictor del otro. También existe una relación, inversamente proporcional, entre ansiedad e IE. Para la IE, la ansiedad (Rasgos) actúa como predictor (negativo). No ocurre así al revés. Felicidad e IE se encuentran relacionados entre sí, siendo su relación inversa. La felicidad no actúa como predictora de la IE, mientras que la IE sí lo es (Empatía) de la primera. Existe relación entre el nivel de IE y el rendimiento, siendo ambas directamente proporcionales y actuando cada una como principal predictor de la otra. Ansiedad y felicidad no ejercen influencia sobre el rendimiento académico. Ninguna de ellas actúa tampoco como predictora del rendimiento.

influyentes aparecen como variables predictoras, cosa que sí ocurre con la edad (relacionada con la etapa), que actúa como predictor.

En tercer lugar, la muestra Total refleja niveles medio-altos de IE (la opción mayoritaria fue bastante IE). Los instrumentos usados para la evaluación de esta variable, permitieron su división en 5 habilidades (factores), reflejadas a través del AFE. Todos ellos se repiten para la muestra total (Motivación, Conocimiento de sí mismos, Autoconcepto, Autocontrol y Empatía). A todo ello se le añaden las HHSS. La habilidad en la que obtienen resultados superiores es en Empatía e inferiores en Autoconcepto. En las HHSS, se registran puntuaciones medio-altas. El género, la cultura y el estatus influyen en la IE. Las mujeres y los cristianos son los que obtienen las mejores puntuaciones en este conjunto de habilidades. El comportamiento de la variable, con respecto al género y la cultura, entra dentro de lo esperado. Para el género las diferencias en los patrones de socialización y para la cultura las normas aprendidas y la lengua son justificaciones que pueden concordar con los resultados. El estatus influye de manera desorganizada, mientras que la etapa (edad) no aparece. Para el estatus aparece desorganización, lo que no coincide con las suposiciones iniciales. Para la edad el desarrollo socioemocional de sujeto justificaría la aparición de diferencias y nuestras suposiciones iniciales. Sin embargo, el ajuste de los instrumentos al nivel de cada una de las muestras, podría ser el motivo por el que estas no aparecieron. Esta realidad, al mismo tiempo concuerda con el análisis regresional, dado que de las influyentes, no aparece ninguna como variable predictora, sólo ocurre en los casos de la edad (que actúa en sentido positivo, indicando niveles superiores entre los mayores) y el centro, que sí aparecen como predictores.

Con respecto al rendimiento académico, la muestra estudiada refleja niveles medio-altos (6.70 de media). Las asignaturas cursadas por cada una de las muestras se agruparon en Materias (de la 1 a la 6), cuya media aritmética supone la variable que se está analizando. El área en la que hay calificaciones más altas es en Materia 1. En la Materia 6 se registran los resultados más bajos. La etapa, el género, la cultura, y el estatus influyen en el rendimiento académico. Los universitarios, las mujeres, los cristianos y los pertenecientes a estatus superiores reflejan calificaciones más altas. Considerando las hipótesis formuladas, se esperaban estos resultados tanto para la cultura como para el estatus, coincidiendo con la bibliografía consultada. No ocurre así con el género ni con la etapa. Con respecto a la segunda variable (etapa) las diferencias pueden obedecer al hecho de que, dentro de las etapas Primaria y Secundaria, aparece

una amplia mayoría de alumnos pertenecientes a la educación obligatoria. Este alumnado es el que presenta resultados más bajos, que aquellos que deciden continuar con los estudios (a los que pertenecen una parte de la muestra de Secundaria y toda la Universidad), lo que puede justificar estas diferencias en las calificaciones. De ellas, género y cultura actúan como predictores, a los que hay que añadir la edad (relacionada con la etapa) y el centro, que no aparecen como influyentes.

Finalmente, se puede decir que existe interacción entre algunas de las variables de estudio. Es lo que ocurre con la que se establece entre ambos estados emocionales, siendo su relación inversa. Cada uno de los estados emocionales actúa como principal predictor del otro. Esta realidad se cumple para todos y cada uno de los factores que conforman ambas variables. Queda claro que se trata de estados emocionales antagónicos, algo con lo que ya se contaba. También existen relaciones, inversamente proporcionales, entre la ansiedad y la IE. Esta realidad se vuelve a cumplir en la mayoría de los factores de la IE y la ansiedad. La IE además actúa como predictor de la ansiedad (a través del factor Motivación). Lo mismo ocurre al contrario, siendo la ansiedad (el factor Estados emocionales positivos) predictora de la IE. En ambos casos, las relaciones son inversamente proporcionales, lo que entra dentro de las suposiciones iniciales. Existe una relación, directamente proporcional entre la felicidad y la IE. Esta realidad también entra dentro de lo esperado. La felicidad no actúa como predictora de la IE, mientras que la IE tampoco lo es (HHSS sí) de la primera. Igual que en el caso de la ansiedad, el desarrollo de este tipo de habilidades se relaciona de forma directa con el desarrollo socio-emocional ajustado, lo que justificaría estas diferencias. Hay una clara relación, inversamente proporcional, entre ansiedad y rendimiento, dándose calificaciones más altas en los niveles más bajos de ansiedad, algo con lo que también se contaba (hipótesis inicial). El rendimiento actúa como predictor de la ansiedad (no al contrario). También aparece entre felicidad y rendimiento, siendo directamente proporcionales y actuando cada uno como predictor (positivo) del otro. Es lo mismo, pero en sentido contrario, que lo que ocurre con la ansiedad, dándose calificaciones superiores entre los que presentan más felicidad. Esta realidad, también entra dentro de lo que se había marcado como posible. Finalmente, existe relación entre el nivel de IE y el rendimiento, siendo ambas directamente proporcionales y actuando como principales predictores de la otra, lo que de nuevo, entraba dentro de las suposiciones de partida.

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.

8.3. Conclusiones Generales experimental

Como síntesis para el segundo objetivo general marcado, se destaca la gran homogeneidad que existe en el alumnado del centro Morado (grupo control) en lo que a niveles de Ansiedad se refiere. Esta realidad se repite en todos y cada uno de los factores que la constituyen. Por tanto, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, algo que entra dentro de las suposiciones iniciales. Esta realidad no se cumple en la categoría AE, dado que, inexplicablemente, se puede observar un aumento en los niveles de esta categoría en el postest, con respecto al pretest. En cualquier caso, destaca la gran igualdad. Para el centro Dorado (grupo experimental), se vuelven a repetir las diferencias estadísticamente no significativas en los niveles totales y también en la mayoría de las categorías que integran la variable. La única excepción se encuentra en el factor Estados emocionales positivos. En esta ocasión, se puede observar un descenso en ansiedad (dentro de este factor) en el postest. Por tanto, aunque estas pequeñas diferencias podrían ser fruto de la intervención, se debe destacar, mayormente, la igualdad en ambas evaluaciones.

En las puntuaciones de Felicidad manifestadas por el alumnado del centro Morado (grupo control) se vuelve a describir una gran homogeneidad, algo que se extiende a todos y cada uno de los factores que integran la variable, no describiéndose diferencias estadísticamente significativas en función del momento en el que se llevó a cabo la evaluación. En el grupo experimental (Dorado) no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles totales de felicidad, aunque sí en la mayoría de los factores que la conforman (Satisfacción con la vida, Condiciones de vida positivas, Cambios en la vida y No cambios en la vida). En la mayoría de los casos se puede observar un crecimiento en los niveles de este estado emocional positivo, tras la aplicación del programa. En el caso del factor Cambios en la vida, por contra, se observa un descenso en el postest. En cualquier caso, parece haber una incidencia parcial y con sentido positivo por parte del programa, sobre los niveles de felicidad (factores).

La gran igualdad, para el alumnado del grupo control Morado) se vuelve a repetir en la variable IE, en la que no se hallaron diferencias significativas entre el pretest y el postest. Esto se repite en la mayoría de los factores. Sin embargo, tenemos una excepción en el caso del factor Empatía, en el que se hallaron diferencias significativas, produciéndose un descenso en los niveles mostrados por el alumnado en el postest. De forma contraria, en el grupo experimental sí se encontraron diferencias estadísticamente

Cuadro 8.2.1. Resultados para cada objetivo en General

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	RESULTADOS ENCONTRADOS
ESTADOS EMOCIONALES CONTRAPUESTOS, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Ansiedad tiene el alumnado de Ceuta, en función de la etapa, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Ansiedad que tiene el alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra total refleja niveles bajos de ansiedad. El factor que genera mayores niveles es Preocupaciones y dificultades y el que menos Estados negativos (3 muestras). La etapa (se relaciona con la edad), el género y la cultura influyen en los niveles de ansiedad, presentando puntuaciones superiores los pertenecientes a etapas más avanzadas, las mujeres y los cristianos. El estatus no ejerce influencia (sólo en algunos factores). De las influyentes, no aparece ninguna como predictora, pero sí está la edad (relacionada con la etapa), actuando en sentido positivo.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Felicidad tiene el alumnado de Ceuta, en función de la etapa, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Felicidad que tiene el alumnado variarán en función del género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra total refleja niveles altos de felicidad. El factor en el que aparecen resultados superiores es en Condiciones negativas y el que menos Cambios en la vida (3 grupos). Hay mayor constancia, ya que sólo la etapa y el estatus influyen en la felicidad, teniendo más nivel los pertenecientes a etapas iniciales (menores) y a estatus más altos. El género y la cultura no parecen ejercer influencia (pocos factores). Ninguna de las influyentes aparecen como variables predictoras, cosa que sí ocurre con la edad (relacionada con la etapa), que actúa como variable predictora.
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Inteligencia Emocional tiene el alumnado de Ceuta, en función de la etapa, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Inteligencia Emocional que tiene este alumnado variarán en función de la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	La muestra total refleja niveles medio-altos en esta variable. La habilidad en la que obtienen resultados superiores es en Empatía e inferiores en Autoconcepto. En las HHSS, se registran puntuaciones medio-altas. El género, la cultura y el estatus influyen en la IE, obteniendo las mujeres y los cristianos las mejores puntuaciones. La distribución por estatus es desorganizada. De las influyentes, no aparece ninguna como variable predictora. La edad y el centro sí aparecen como predictores. La etapa no tiene influencia (aunque aparece en los factores).
	Conocer y analizar qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene el alumnado de Ceuta, en función de la etapa, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Los tipos y niveles de Rendimiento Académico alcanzados por este alumnado variarán en función de la cultura y el estatus.	La muestra total refleja niveles medio-altos en rendimiento (6.70 de media). El área en la que hay calificaciones más altas es en Materia 1. En la Materia 6 se registran los resultados más bajos. La etapa, el género, la cultura, y el estatus influyen en el rendimiento académico, obteniendo los universitarios, las mujeres, los cristianos y los pertenecientes a estatus superiores mejores calificaciones. De ellas, género y cultura actúan como predictores, a los que hay que añadir la edad (relacionada con la etapa) y el centro, que no aparecen como influyentes.
	Conocer y analizar qué relación existe entre la Ansiedad, la Felicidad, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico del alumnado de Ceuta, en función de la etapa, la edad, el género, la cultura y el estatus socio-económico y cultural.	Se encontrará interacción contraria entre ambos estados emocionales, entre estos y la IE y entre todos con el Rendimiento Académico, con independencia del centro, la titulación, la edad, el género, la cultura y el estatus.	Existe interacción entre ambos estados emocionales, siendo su relación inversa. Cada uno de los estados emocionales actúa como principal predictor del otro. Existe una relación, inversa, entre ansiedad e IE. Para la IE, la ansiedad actúa como predictor (negativo). Lo mismo ocurre con la ansiedad, siendo la IE (factores) predictora. Felicidad e IE se encuentran relacionados entre sí, siendo su relación de proporcionalidad directa. La felicidad no actúa como predictora de la IE, mientras que la IE tampoco lo es (HHSS sí) de la primera. Hay una clara relación, inversamente proporcional, entre ansiedad y rendimiento, actuando el segundo como predictor de la primera (no al contrario). También aparece entre felicidad y rendimiento, siendo directamente proporcionales y actuando cada uno como predictor (positivo) del otro. Hay relación entre el nivel de IE y el rendimiento, siendo ambas directamente proporcionales y actuando cada una como principal predictor de la otra.

significativas tanto en IE como en todos y cada uno de sus factores. En todos los casos (menos en Empatía) se describe un ascenso, tras la aplicación del programa. En Empatía ocurre exactamente lo contrario, apareciendo niveles más bajos en el postest. Dejando de lado esta última categoría, el grupo experimental reflejó un crecimiento en las habilidades emocionales trabajadas en el programa, algo que era totalmente de esperar. Estas diferencias no se extienden a las HHSS.

En Rendimiento la homogeneidad aparece tanto en el alumnado del centro Morado (grupo control) como en el del centro Dorado (experimental). Así, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones que reflejan el Rendimiento Académico, ni en ninguna de las materias, en ninguno de los centros. Esta realidad, entraba dentro de lo esperado (hipótesis formuladas), dado que se entiende que, la aplicación de este programa durante un curso, no es suficiente para la mejora del Rendimiento Académico, a través de la mejora de las habilidades emocionales.

Por centro, en Ansiedad, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los totales. Sí se encontraron en algunos factores (Emociones negativas, Estados emocionales positivos, Sensaciones de ansiedad y Estados emocionales contrapuestos). En todos los casos, las diferencias indican un ligero ascenso en los niveles del centro Morado y más claros descensos en los niveles reflejados por el grupo experimental, tras la aplicación del programa. Esto hace pensar en cierta influencia de la intervención en los factores de Ansiedad. En Felicidad tampoco se encontraron en el postest, pero sí en varios factores (Condiciones de vida negativas, Condiciones de vida positivas y No cambios en la vida). Dichas diferencias obedecen al ascenso en los niveles de felicidad por parte del centro Dorado y un ligero descenso en los del Morado. Como en Ansiedad, parece existir cierta influencia por parte del programa, sobre los factores de la felicidad. Las diferencias son mucho más evidentes en la variable IE: no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los totales ni en ninguno de los factores para el pretest, sin embargo sí fueron significativas tanto en los totales como en todos los factores (excepto en el caso de la Motivación). En todos los casos, se puede observar un ascenso en los niveles mostrados por el alumnado del centro Dorado (experimental) que mejoró las habilidades medidas por el instrumento. Esta realidad indica que la intervención desarrollada tuvo sus frutos, en lo que a mejora de habilidades emocionales se refiere. Finalmente, en Rendimiento existe una gran igualdad entre centros, con independencia del momento de evaluación.

Todo esto queda reflejado en el cuadro que se presenta en la siguiente página, que permite una visión rápida y precisa que sintetiza toda la investigación.

Cuadro 8.3.1. Resultados para cada objetivo marcado en Objetivo 2

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS 2	HIPÓTESIS 2	RESULTADOS ENCONTRADOS
ESTADOS EMOCIONALES CONTRAPUESTOS, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	Conocer y analizar si existen diferencias en los tipos y niveles de Ansiedad, entre la evaluación inicial y la final, tras recibir el programa de educación emocional.	Elementos relacionados con los tipos y niveles de Ansiedad que tiene el grupo experimental variarán entre la primera evaluación y la final, tras recibir el programa de educación emocional.	Existe una gran homogeneidad en el alumnado del centro Morado (grupo control) en las puntuaciones de Ansiedad y todos sus factores, con independencia del momento en el que se llevó a cabo la evaluación. Esta realidad no se cumple en la categoría AE, aumentando los niveles en la evaluación final. Para el centro Dorado (grupo experimental), se vuelven a repetir las diferencias estadísticamente no significativas, excepto en el factor Estados emocionales positivos, en el que se describe un descenso en ansiedad en la segunda evaluación realizada.
	Conocer y analizar si existen diferencias en los tipos y niveles de Felicidad, entre la evaluación inicial y la final, tras recibir el programa de educación emocional.	Elementos relacionados con los tipos y niveles de Felicidad que tiene el grupo experimental variarán entre la primera evaluación y la final, tras recibir el programa de educación emocional.	Existe una gran homogeneidad en el alumnado del centro Morado (grupo control) en las puntuaciones de Felicidad y todos sus factores, con independencia del momento en el que se llevó a cabo la evaluación. En el centro Dorado (experimental) no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles totales, aunque sí en la mayoría de los factores. En la mayoría se describe un crecimiento tras la aplicación del programa. En el caso del factor Cambios en la vida, se observa un descenso en la segunda medida.
	Conocer y analizar si existen diferencias en los tipos y niveles de IE en este alumnado, entre la evaluación inicial y la final, tras recibir el programa de educación emocional.	Los tipos y niveles de IE que tiene el grupo experimental variarán entre la primera evaluación y la final, tras recibir el programa de educación emocional.	Existe una gran homogeneidad en el alumnado del centro Morado (grupo control) IE y la mayoría de sus factores, con independencia del momento de evaluación. Se hallaron diferencias significativas en Empatía, produciéndose un descenso en el postest. En el centro Dorado (experimental) se encuentran diferencias tanto en IE como en sus factores. En todos los casos (menos en Empatía) se describe un ascenso, tras la aplicación del programa. En Empatía aparecen niveles más bajos en la segunda evaluación. Estas diferencias no se extienden a las HHSS.
	Conocer y analizar si existen diferencias en los tipos y niveles de RA en este alumnado, entre la evaluación inicial y la final, tras recibir el programa de educación emocional.	Los tipos y niveles de RA del grupo experimental no variarán entre la primera evaluación y la final, tras recibir la intervención del programa de educación emocional.	Existe una gran homogeneidad en el alumnado del centro Morado (grupo control) en las calificaciones que reflejan el Rendimiento Académico, con independencia del momento en el que se llevó a cabo la evaluación. Esta realidad no sólo se da en la Media, también en cada una de las materias. Dicha homogeneidad se repite en el centro Dorado (experimental), tanto en la Media general como en cada una de las materias evaluadas, con independencia del momento en el que se llevó a cabo la evaluación.
	Conocer y analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de las variables evaluadas entre el grupo que reciba la intervención (grupo experimental) y el que no la reciba (grupo control).	Existirán diferencias estadísticamente significativas en los tipos y niveles de IE y algunas categorías de las variables emocionales entre el grupo (experimental) y el que no (control), sólo en el postest.	En Ansiedad, no se encontraron diferencias significativas en los totales. En varios factores el centro Morado (control), reflejaba niveles menores, diferencias que desaparecieron en el postest debido al descenso en los niveles del Dorado (experimental). En Felicidad tampoco se encontraron en el postest, pero sí en varios factores, mostrándose un ascenso en el centro Dorado. Las diferencias son mucho más evidentes en la variable IE, observándose un ascenso en los niveles del centro Dorado. En Empatía descendieron los niveles en ambos centros. En HHSS y varios subfactores, descienden los niveles del Morado. En Rendimiento existe una gran igualdad entre centros, con independencia del momento de evaluación.

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. Se han podido concretar los tipos y niveles de ansiedad y la felicidad, como estados emocionales contrapuestos, así como la capacidad para el manejo de sus habilidades socio-emocionales (IE). Finalmente, se ha podido conocer el rendimiento académico que se registra en esta población educativa. Todo ello se ha hecho contemplando variables sociodemográficas como son el centro, la titulación, el curso, la edad, el género, el estatus socioeconómico y cultural y algo muy importante, especialmente interesante en una ciudad multicultural: el comportamiento de estas variables en función del grupo cultural al que el sujeto pertenece.
- Importancia de las emociones: A través de este trabajo se han podido confirmar la enorme importancia que tienen, tanto los estados emocionales de carácter positivo, como los de carácter negativo, para el desarrollo socioemocional equilibrado del sujeto. Todo ello se relacionaría, al mismo tiempo, con el conjunto de habilidades para manejar dicho repertorio socio-emocional. El campo explorado 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 se ha podido confirmar cómo un desarrollo emocional equilibrado, junto con las habilidades necesarias para utilizar dichas emociones (IE) son herramientas importantes a nivel educativo, para el aprendizaje significativo y la mejora del rendimiento académico.
- Trabajar las emociones: Dada la evidente relación entre los estados emocionales (independientemente de su carácter), así como, fundamentalmente, la IE sobre el rendimiento académico del alumnado de nuestra ciudad, resultaría muy adecuado proseguir con experiencias similares y diferentes a las planteadas en este estudio, enfocadas en el trabajo de las emociones. A través de ellas se conseguiría la mejora de dichas habilidades, algo que resultaría importante para conseguir un desarrollo integral del alumnado. Se puede también partir de las actividades del programa desarrollado para el trabajo de las 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, las variables a evaluar. No sólo la ansiedad y la felicidad, sino de forma más específica, la IE (más compleja de evaluar en el alumnado de Primaria y Secundaria por el gran vacío de instrumentos que se encarguen de ello en estas etapas).

10. LIMITACIONES

A través de este apartado se comentan las limitaciones encontradas en nuestro trabajo.

- 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 (mayor fiabilidad, mejor ajuste de los factores,...), las variables que resultan interesantes en esta investigación, especialmente en el caso de la IE.
- Tener en cuenta otras variables: Podríamos contemplar, de manera más profunda algunos elementos fundamentales, de una sociedad multicultural como la de Ceuta. En este contexto, por sus peculiaridades, se podría estudiar la influencia de la cultura sobre variables que resulten interesante (por ejemplo, el estilo de crianza, la manera en la que viven su religión, el idioma empleado en casa, etc.) 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.
- Empleo exclusivo de metodología cuantitativa: Consideramos que la investigación en el ámbito de la educación puede ser más completa, si está complementada con metodología cualitativa. Sin embargo, por la enorme extensión del trabajo, se decidió finalmente no emplear este procedimiento.
- 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, ésta 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, etc.).
- Programa aplicado durante mayores periodos de tiempo: Los resultados obtenidos en el programa de intervención(tratamiento experimental), deben asegurarse una proyección más larga en el tiempo. De esta manera, podrían producirse cambios no

sólo en los elementos relacionados con las habilidades emocionales trabajadas, sino también en elementos relacionados con estados emocionales e incluso con el rendimiento.

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, etc.
- Replicar este trabajo en un contexto diferente: Contemplar si se pueden obtener las mismas conclusiones o si éstas serán diferentes en función de las características de la muestra. Con esto podremos conocer si estas variables se comportan igual en contextos diferentes.
- Evaluación de un programa de desarrollo de habilidades emocionales en periodos de tiempo amplios: Resultaría fundamental ver si éste u otros programas similares producen efectos en otras de las variables consideradas y no sólo en las habilidades emocionales.
- Consideración de otros elementos en el programa de desarrollo de habilidades emocionales: La influencia podría ser también positiva sobre elementos como el comportamiento, el control de la agresividad, la asertividad, etc.; elementos que se podrían evaluar en futuras investigaciones.
- Estudios enfocado hacia el profesorado: Contemplar la posible repercusión que puede tener en la formación del alumnado y en el desarrollo de sus emociones dentro del aula, 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 hacia 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 cualitativos y mixtos: Estudios que complementen la información cuantitativa con metodología cualitativa.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Adamsons, K. (2013). Predictors of relationship quality during the transition to parenthood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 31, 160–171. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02646838.2013.791919>
- Aguaded, M. C. y Pantoja, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de Inteligencia Emocional en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 69-88. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2122/4755>
- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_31.pdf
- Alarcón, D., Szalacha, L., Erkut, S., Fields, J. y García-Coll, C. (2000). The color of my skin: A measure to assess children's perceptions of their skin color. *Applied Developmental Science*, 4, 208-221. Recuperado de https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0404_3
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 96-106. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/365306411/Desarrollo-de-una-escala-factorial-para-medir-la-felicidad-pdf>
- Alonso, J. y Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.173421>
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders 4^a ed. rev.* Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.

- American Psychological Association (APA) (2010). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales IV. Texto Revisado. (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Elsevier.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Madrid: Médica Panamericana.
- 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. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2012/sam123c.pdf>
- Asensio, I. I., Ruiz, C. y Castro, M. (2015). Formación de maestros e investigación educativa: la percepción de los estudiantes de Grado en la Universidad Complutense de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 217-236. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247173>
- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 413-425. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021347411797361310>
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C. y Oliveira, R. V. (2007). Adaptação transcultural da Escala de Auto-Estima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 397-405. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a07v20n3.pdf>
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Predictive capacity of social support on emotional intelligence in adolescence. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129343965003.pdf>
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-152-el-clima-de-aula-en-los-proyectos-de-trabajo-crear-ambientes-de-aprendizaje-para-incluir-la-diversidad-infantil.pdf>
- Baquero, A., Calvo, G., Ballester, R. Francés, S. Dalae, M. y Haro, G. (2015). Ansiedad, depresión y autoestima en población general, transeúntes y consumidores de sustancias adictivas. *Revista Española de Drogodependencias*,

- 40(2), 24-39. Recuperado de http://www.aesed.com/descargas/revistas/v40n2_2.pdf
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. (2000). *EQI: YV: Emotional quotient inventory: Youth version*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40 (11), 54-62. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228373303_Emotional_Intelligence_An_Integral_Part_of_Positive_Psychology
- Bazán-López, J. L., Olórtegui-Malaver, V. M. Vargas-Murga, H. B. y Huayanay-Falconí, L. (2016). Prevalencia y factores asociados con la conducta suicida en adolescentes de Lima rural. *Revista de Neuropsiquiatría* 79(1), 3-15. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v79n1/a02v79n1.pdf>
- Bernaldo-de-Quirós, M., Estupiña, F.J., Labrador, F.J., Fernández-Arias, I., Gómez, L., Blanco, C. y Alonso, P. (2012). Diferencias sociodemográficas, clínicas y de resultados del tratamiento entre los trastornos de ansiedad. *Psicothema*, 24(3), 393-401. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/4029.pdf>
- Bernstein, G. A. y Garfinkel, B. D. (1992). The Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised: Psychometric properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 6, 223-239. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(92\)90035-6](https://doi.org/10.1016/0887-6185(92)90035-6)
- Bhullar, N., Schutte, N.S. y Malouff, J.M. (2012). Associations of individualistic-collectivistic orientations with emotional intelligence, mental health, and satisfaction with life: a tale of two countries. *Individual Differences Research*, 10 (3), 165-175. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/216626148_Associations_of_individualistic-collectivistic_orientations_with_emotional_intelligence_mental_health_and_satisfaction_with_life_A_tale_of_two_countries
- Bilbao, M. (2008). *Creencias sociales y bienestar: Valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico*. Tesis Doctoral no publicada, Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad Del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, España. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/271706>

500 Creencias Sociales y Bienestar valores creencias basicas impacto de l os hechos vitales y crecimiento psicologico

- 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.017>
- Bindu, P. y Thomas, I. (2006). Gender differences in emotional intelligence. *Psychological Studies*, 51, 261-268. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272793801_Gender_Differences_in_Emotional_Intelligence
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R. y Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, 270-284. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
- 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.
- Bouchard, G. (2014). The quality of the parenting alliance during the transition to parenthood. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46, 20–28. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0031259>
- 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. Recuperado de <http://www.eiconsortium.org/pdf/Brackett.Rivers.Shiffman.Lerner.Salovey.JPSP.2006.pdf>
- Brackett, M. A., y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psycothema*, 18, 34-41. Recuperado de <http://www.psycothema.com/pdf/3273.pdf>
- Braz, A. C., Cômodo, C. N., Del Prette, Z., Del Prette, A. y Fontaine, A. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 77-84. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/305/285>

- Brouzos, A., Misalidi, 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/0829573514521976>
- Buceta-Fernández, J. M., Mas-García, B. y Bueno-Palomino, A. (2012). Intervención psicológica y salud: Control del estrés y conductas de riesgo. Madrid, España: Dykinson.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28, 180-187. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/140652/126742>
- Bueno, M. R., Durán, M. y Garrido, T. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 85-91. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/14007/file_1.pdf;sequence=1
- Burnham, J. J., y Hooper, L. M. (2008). Fears of American children following terrorism. *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress and Coping*, 13, 319–329. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/15325020701742011>
- 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00614.x>
- Burnham, J., Hooper, L., y Ogorchock, H. (2011). Differences in the Fears of Elementary School Children in North and South America: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33, 235–251. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-011-9131-7>
- 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00122.x>

- Carballeira, M., González, J. A. y Marrero, R. J. (2015). Diferencias transculturales en bienestar subjetivo: México y España. *Anales de Psicología*, 31(1), 199-206. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.166931>
- Caballero-Dominguez, C. C., Suárez-Colorado, Y. P. y BrugesCarbono, H. D. (2015). Characteristics of Emotional Intelligence in a Group of Higher Education Students with and without Suicidal Ideation. *Revista CES Psicología*, 8(2), 138-155. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236645.pdf>
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Iruña, M. J., Olivares-Olivares, P. y Olivares, J. (2014). The relationship between social skills and social anxiety and personality styles/disorders. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 401-422. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/269762463_Evaluacion_de_las_habilidades_sociales_estructura_factorial_y_otras_propiedades_psicometricas_de_cuatro_medidas_de_autoinforme
- Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2015). Implicit theories and ability emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 6. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00700>
- Cairo, S., Darwiche, J., Tissot, H., Favez, N., Germond, M., Guex, P., y Despland, J. N. (2012). Family interactions in IVF families: change over the transition to parenthood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 30, 5–20. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/02646838.2012.669830>
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigacic3b3n-social.pdf>
- Castevich, J., Dzib, A., Hogan, D. L., Sanders, L., Slovec, K. y Yelizarov, D. (2015). Desarrollo del entorno personal de aprendizaje para tutoría e investigación en niveles educativos superiores. *Revista Innoeduca*, 1(1), 15-26. Recuperado de <http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/27>
- Cattell, R. B., y Sheier, I. H. (1961). *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety*. Nueva York: Ronald.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858>

- Cejudo, J. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and mental health in School Counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15025>
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y Rendimiento Académico en países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 569-597. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n061/pdf/61009.pdf>
- Chopra, D. (2013). *Viaje hacia el bienestar*. Barcelona: Cisne.
- Chorpita, B. F., Yim, L., Moffitt, C. E., Umemoto, L. A., y Francis, S. E. (2000). Assessment of symptoms of DSMIV anxiety and depression in children: A Revised Child Anxiety And Depression Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 835-855. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00130-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00130-8)
- Chu, P. S., Saucier, D. A. y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 624-645. Recuperado de <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Cordero, J. M. y Manchón, C. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: un análisis a partir de TIMSS 2011. *Estudios Sobre Educación*, 27, 9-35. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/484/351>
- Codier, E. y Odell, E. (2014). Measured emotional intelligence ability and grade point average in nursing students. *Nurse Education Today*, 34, 608–612. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.06.007>
- Compton, W. (2001). The values problem in Subjective Well-being. *American Psychological Association*, 56, 1-84.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en psicología (1)2*, 183 - 194 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*, Barcelona: Martínez Roca.

- Corno, L. y Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00461528309529266>
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal. *Historia y Comunicación Social*, 19, 107-118. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44944/42322>
- 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. (2008). *El yo evolutivo. Una psicología para un mundo globalizado*. Barcelona: Kairos.
- Cueli, M., González-Castro, P., Álvarez, L., García, T. y González-Pienda, J. A. (2014). Variables afectivo-motivacionales y rendimiento en matemáticas: Un análisis bidireccional. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(2), 153-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2430/243033031007/>
- Davanzo, P., Kerwin, L., Nikore, V., Esparza, C., Forness, S. y Murelle, L. (2004) Spanish translation and reability testing of the child depression inventory. *Child Psychiatry and humane development*, 35, 75-92.
- Damassio, A. *Descartes' Error: Emotions Reason and the Human Brain*. Nueva York: Crosset-Putnam.
- De Haro, J. M. y Castejón, J. L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and earlyprofessionalsuccess: predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.154621>
- de Jesus- Junior, A. G., y Porto Noronha, A. P. (2007). Emotional intelligence and reasoning tests: A correlacional study. *Psicologia-Reflexao E Critica*, 20(3), 480-489. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a16v20n3.pdf>
- De la Ossa, S., Martínez, Y., Herazo, E. y Campo, A. (2009). Estudio de la consistencia interna y estructura factorial de tres versiones de la escala Zung para ansiedad. *Colombia Médica*, 40(1), 71-77.
- Delgado, B., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 179-194. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/6411/6214>

- de Montigny, P., y de Montigny, F. (2013). Conceiving a first child: fathers' perceptions of contributing elements to their decision. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 31, 274–284.
- Denham, S. A., Blair, K. A., De Mulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. y Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238–256. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Díaz, F. y González, M. J. (2011). Subjective and Occupational Well-Being in a Sample of Mexican Workers. *Social Indicators Research*, 100, 273-285. Recuperado de http://www.academia.edu/1384187/Bienestar_subjetivo_y_ocupacional_en_una_muestra_mexicana Subjective and Occupational Well-Being in a Sample of Mexican Workers
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C. y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572–577. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3255.pdf>
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590-598. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0029541>
- Diener, E. y Diswas, R. (2008). *Happiness. Unlocking the Mysteries of psychological wealth*. E. U. A.: Blackwell Publishing.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Di Giusto, C., Martín M. E., Arnaiz, A. y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a06.pdf>
- Dollar, J. y Miller, N.E. (1950). *Personality and psychotherapy*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J. y Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00049530903312873>
- 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), 40–53. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.017>
- Dunn, J. A. (1970). *The School Anxiety Questionnaire: Theory, instrument and summary of results*. Trabajo presentado en la American Psychological Association Convention, Miami, Fl, EEUU.
- Echeburúa, E. (2000). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.46A1004>
- Elmore, G. M. y Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47, 525-537. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/belen/psicolog-educat.pdf>
- 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. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/230887045> Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales Una revision de los estudios con el TMMS
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S1138741600005965>
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., et al. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: the youth life orientation test. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46, 548-558.

- Feliu-Soler, A., Pascual, J. C., Soler, J., Pérez, V., Armario, A., Carrasco, J., et al. (2013). Emotional responses to a negative emotion induction procedure in Borderline Personality Disorder. *Int. J. Clin. Health Psychol.* 13, 9–17.
- 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. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/257236324_Gender_differences_in_emotional_intelligence_The_mediating_effect_of_age
- Fillo, J., Simpson, J. A., Rholes, W. S., y Kohn, J. L. (2015). Dads doing diapers: Individual and relational outcomes associated with the division of child care across the transition to parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108, 298–316. Recuperado de <https://experts.umn.edu/en/publications/dads-doing-diapers-individual-and-relational-outcomes-associated->
- Flanagan, J. C., Gordon, K. C., Moore, T. M. y Stuart, G. L. (2015). Women’s stress, depression, and relationship adjustment profiles as they relate to intimate partner violence and mental health during pregnancy and postpartum. *Psychology of Violence*, 5, 66–73.
- 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0036835>
- Franco, N., Pérez, M. A. y de Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156. Recuperado de http://www.revistapcna.com/sites/default/files/6-rpcna_vol.2.pdf
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity*. Nueva York, Estados Unidos: Random House Inc.
- Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J. L., and García-Merita, M. (1995). “Forma abreviada del perfil de estado de ánimo (POMS),” in *V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*, ed. E. Cantón (Valencia: Universitat de Valencia), 19–26.
- Furman, R., Negi, N. J., Iwamoto, D. K., Rowan, D., Shukraft, A., y Gragg, J. (2009). Social work practice with *latinos*: Key issues for social workers. *Social Work*, 54, 167-174. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2861823/>

- Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación: un estudio sobre la educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Gallagher, M., Prinstein, M. J., Simon, V. y Spirito, A. (2014). Social anxiety symptoms and suicidal ideation in a clinical sample of early adolescents: examining loneliness and social support as longitudinal mediators. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 871-883. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-013-9844-7>
- Gallegos, J., Linan-Thompson, S., Stark, K. y Ruvalcaba, N. (2013). Preventing childhood anxiety and depression: Testing the effectiveness of a school-based program in Mexico. *Psicología Educativa* 19, 37-44. <http://dx.doi.org/10.5093/ed2013a6>
- García-Coll, C., Szalacha, L. y Palacios, N. (2005). Children of Dominican, Portuguese, and Cambodian immigrant families: Academic attitudes and pathways during middle childhood. En C. Cooper, C. García-Coll, W. Bartlo, H. Davis, y C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- García-Fernández, J. M. (1997). *Validación de tres formas del Inventario de Miedos Escolares* (tesis doctoral no publicada). Universidad de Murcia, Murcia.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Psicothema*, 23, 301-307. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3886.pdf>
- García-Fernández, J. M. y Méndez, F. X. (2007a). Inventario de Miedos Escolares forma preadolescentes. En F. X. Méndez, J. P. Espada y M. Orgilés (Eds.), *Ansiedad de separación: psicopatología, evaluación y tratamiento* (pp. 117-118). Madrid: Pirámide.
- García-Fernández, J. M. y Méndez, F. X. (2007b). Inventario de Miedos Escolares forma adolescentes. En F. X. Méndez, J. P. Espada y M. Orgilés (Eds.), *Ansiedad de separación: psicopatología, evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- García-López, L. J., Díaz-Castela, M. M., Muela-Martínez, J. A. y Espinosa-Fernández, L. (2014). Can parent training for parents with high levels of expressed emotion have a positive effect on their child's social anxiety improvement? *Journal of Anxiety Disorders*, 28, 812-822.

- García-López, L. J., Sáez-Castillo, A. J., Beidel, D. y La Greca, A. M. (2015). Brief measures to screen for social anxiety in adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 36, 562-568.
- García, E. M. y Magaz, A. (1998). *Escala Magallanes de Adaptación (EMA)*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.
- García-Pérez, E. M. y Magaz, A. (1998). *Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad*. Madrid-Bilbao: Grupo Albor-Cohs.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Gil, F., Cantero, F. J. y Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 51-57. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/306/286>
- Gilman, R., Huebner, E. y Laughlin, J. (2000). A first study of the multidimensional students life satisfaction scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52, 135-160.
- Giménez-Dasí, M. y Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359-373. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037009788964222>
- Giménez, M., Vásquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society y Education*, 2, 97-116. Recuperado de http://webs.ucm.es/info/psis_alud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2010-Fortalezas%20Adolescencia.pdf
- Gimeno-Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar*. Madrid: INCIE.
- Gismero, E. (2000) EHS, *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goenechea, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista Española de Pedagogía*, 239, 119-136. Recuperado de

<https://www.academia.edu/10848345/> Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural

- Goleman, D. (2014). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2016). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gomes, R. M. y Pereira, A., (2014). Influence of Age and Gender in Acquiring Social Skills in Portuguese Preschool Education. *Psychology*, 5(2), 99-103. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.52015>
- 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.
- Gómez-Garibello, C. y Chau, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13(2), 565-574. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv>
- Gómez-Ortiz, O., Casas, C. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Ansiedad social en la adolescencia: factores psicoevolutivos y de contexto familiar. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24(1), 29-49. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/301895068> Ansiedad social en la adolescencia factores psicoevolutivos y de contexto familiar
- Gómez, V., Villegas, C. Barrera, F. y Cruz, J. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 311-125. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v39n2/v39n2a08.pdf>
- González-Quiñones, J. C. y Restrepo, G. (2010). Prevalencia de felicidad en ciclos vitales y relación con redes de apoyo en población colombiana. *Revista de Salud Pública*, 12, 228-238. Recuperado de <http://studylib.es/doc/5823123/prevalencia-de-felicidad-en-ciclos-vitales-y-relaci%C3%B3n-con...>
- Goodwin, R. y Fergusson, D. (2004). Association between anxiety and substance use disorders among young persons: Results of a 21-year longitudinal study. *Journal of Psychiatric Research*, 38, 295-304. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2003.09.002>
- Gorostiaga, A. y Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253>

- Guillén-Riquelme, A. y Buela-Casal, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial de los ítems en el State Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psicothema*, 23(3), 510-515. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3916.pdf>
- Gunning, M. D., Denison, F. C., Stockley, C. J., Ho, S. P., Sandhu, H. K., y Reynolds, R. M. (2010). Assessing maternal anxiety in pregnancy with the State-Trait Anxiety Inventory (STAI): issues of validity, location and participation. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 28, 266–273. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02646830903487300>
- Guszkowska, M., Lagwald, M., y Sempolska, K. (2013). Influence of a relaxation session and an exercise class on emotional states in pregnant women. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 31, 121–133.
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>
- Gutiérrez, M. y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4420912>
- Gutiérrez, M. y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 61-72. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/94167>
- Hanin, V. y Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 66, 127–138. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.04.006>
- Hatch, T. (1990). Social intelligence in young children. Paper delivered at the annual meeting of the American Psychological Association.
- Helms, B. y Gable, R. (1989). *School Situation Survey*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Henriksen, R. E., Torsheim, T., y Thuen, F. (2015). Relationship Satisfaction Reduces the Risk of Maternal Infectious Diseases in Pregnancy: The Norwegian Mother and Child Cohort Study. *PLoS ONE*, 10(1),

- 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. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/189/191>
- Hernangómez, L., Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). El paisaje emocional a lo largo de la vida. En C Vázquez y G Hervás (Eds), *La ciencia del bienestar: fundamentos de psicología positiva* (pp. 143-179). Madrid: Alianza Editorial.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ª ed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.
- Herrera Clavero, F., Ramírez M.I., Roa, J.M. y Herrera Ramírez, M.I. (2006). *Programa de Desarrollo Personal*. Madrid: Pirámide.
- Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K. y Stiles, T. C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18, 314-321. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/cpp.719>
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. y Hall, R. (2009). Positive schools. En SJ Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 445-455). New York: Plenum.
- Kaplan D (2000). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hull, C. L. (1952). *A Behavior System*. New Haven: Yale University Press.
- Inglés, C. J., La Greca, A. M., Marzo, J. C., García-López, L. J. y García-Fernández, J. M. (2010). Social Anxiety Scale for Adolescents: factorial invariance and latent mean differences across gender and age in Spanish adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 847-855. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.06.007>
- Jaimes, M. L. (2008). *Adaptación cultural a la población escolar colombiana del KIDSCREEN y del VSP-A, instrumentos de calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) para niños(as) y adolescentes*. Disertación Doctoral, Universidad de Alicante.
- Jia, Z., Tian, W., He, X., Liu, W., Jin, C. y Ding, H. (2010). Mental health and quality of life survey among child survivors of the 2008 Sichuan earthquake. *Quality of*

Life Research, 19, 1381-1391. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11136-010-9703-8>

- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del profesor en el Rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 75-98. Recuperado de <http://www.sancristobal.amgr.es/encuentroeducativo/wp-content/uploads/2013/04/iemocional.pdf>
- 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. Recuperado de <http://www.i-scholar.in/index.php/ijhw/article/view/92460>
- 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.
- Knappe, S., Sasagawa, S. y Creswell, C. (2015). Developmental epidemiology of social anxiety and social phobia in adolescents. En K. Ranta, A. M. La Greca, L. J. García-López y M. Martunen (dirs.), *Social anxiety and phobia in adolescents: development, manifestation and intervention strategies* (pp. 39-70). Cham: Springer.
- 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.
- Koster, E. H. (2012). Introduction to special section on “measures of anxiety and stress: a contemporary update and review. *Anxiety, Stress, y Coping*, 25, 601–602. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10615806.2012.729332>
- Kushnir, J., Gothelf, D., y Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? *Comprehensive Psychiatry*, 55, 336–341. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.comppsy.2013.08.019>
- Laca, F. A., Mejía, J. C. y Yáñez, C. (2010). Identidad mexicana e interés político: Predictores de bienestar social y anomia. *Acta Universitaria*, 20, 40-49. Recuperado de <http://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/view/79/66>

- La Greca, A. M. y López, N. (1998). Social anxiety among adolescents: linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- Lang, F. y Heckhausen, J. (2001). Perceived control over development and subjective well-being differential benefits across adulthood. *American Psychological Association*, 81, 509-523.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., and Cuthbert, B. N. (2001). *International Affective Picture System (IAPS): Technical Manual and Affective Rating*. Technical
- Lawrence, E., Rothman, A. D., Cobb, R. J., y Bradbury, T. N. (2012). *Marital satisfaction across the transition to parenthood: Three eras of research*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B. y Singley, D. (2009). Social and cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1069072712475289>
- Lerner, J. S., y Keltner, D. (2001). Fear, anger, and risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 146–159.
- Lerner, R. W., von Eye, A., Lerner, J. V., Levin-Bizan, S. y Bowers, E. P. (2010). Special issue introduction: The meaning and measurement of thriving: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 707-719. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-014-0117-8>
- Lewis, A. (1980). Problems presented by the ambiguous word anxiety as used in psychopathology. In G. D. Burrows y B. Davies (Eds.), *Studies on anxiety*, 1-15. Amsterdam: Elsevier/North-Holland.
- Li, Y., Lerner, J. V., y Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815.
- Li, W., Newell-Price, J., Jones, G. L., Ledger, W. L. y Li, T. C. (2012). Relationship between psychological stress and recurrent miscarriage. *Reproductive Biomedicine Online*, 25, 180–189. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.rbmo.2012.03.012>
- Limonero, J. T., Fernández-Castro, J., Soler-Oritja, J. y Álvarez-Moleiro, M. (2015). Emotional intelligence and recovering from induced negative emotional state.

Frontiers in Psychology, 6(816), 1-8. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00816>

- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., and Aradilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Psicología Conductual*, 20, 183–196. Recuperado de <http://docplayer.es/66764640-Estrategias-de-afrontamiento-resilientes-y-regulacion-emocional-predictores-de-satisfaccion-con-la-vida.html>
- López, M. L. (2013). *Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes*. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Luebke, A. M., Bump, K., Fussner, L. M. y Rulon, K. J. (2014). Perceived maternal and paternal psychological control: relations to adolescent anxiety through deficits in emotion regulation. *Child Psychiatry y Human Development*, 45, 565-576.
- 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. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1528-3542.5.3.329>
- Lyubomirsky, S., y Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155. Recuperado de <http://sonjalyubomirsky.com/files/2012/10/SHS.pdf>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir bienestar*. Barcelona, España: Urano.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60–70. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>
- MacCann, C., y Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence. Theory and data. *Emotion*, 8, 540–551. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0012746>
- Majdandžić, M., Möller, E. L., de Vente, W., Bögels, S. M. y Van den Boom, D. C. (2014). Father's challenging parenting behavior prevents social anxiety

- development in their 4-year-old children: a longitudinal observational study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 301-310. Recuperado de <https://www.deepdyve.com/lp/springer-journals/fathers-challenging-parenting-behavior-prevents-social-anxiety-fpGyWsUmdh>
- Mahon N. E., Yarcheski A. y Yarcheski, T. J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14, 175-190. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1054773804271936>
- Marrero, R. J. y Carballeira, M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33(1), 39-46. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-332520100001000005
- Marrero, R. J. y Carballeira, M. (2011). Well-being and personality: Facet-level analyses. *Personality and Individual Differences*, 50, 206-211.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. y García-Fernández, J. M. (2013). Evaluación de la ansiedad escolar: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 19, 27-36. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5093/ed2013a5>
- Martínez-Otero, V. y García-Lago, V. (2013). Aspectos conceptuales sobre la inteligencia afectiva y su fomento a través de la lectura en la escuela. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 17(30), 106-120. Recuperado de http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/viewFile/11/pdf_24
- Maslow, A. (2006). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. (2da. Ed.). México: Trillas.
- Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 521-551. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11918/Datos_para_la_adaptacion_castellana.pdf?sequence=2
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2007). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Matijasevic, M. T., Ramírez, M. y Villada, C. (2010). Bienestar subjetivo: Una re-visión crítica de sus resultados, alcances y limitaciones. *Regiones*, 5, 5-39. Recuperado de http://www.crece.org.co/crece/components/com_jshopping/files/demo_products/RegionEsVol5.pdf

- 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. Recuperado de <https://doi.org/10.1348/000709908X368848>
- 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., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517. Recuperado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/11/pub172_MayerSaloveyCaruso.AmericanPsychologist.2008.pdf
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- 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.
- McKay, M.; Summell, H.; Cole, J. y Percy, A. (2012). Self-esteem and self-efficacy: Associations with alcohol consumption in a sample of adolescents in Northern Ireland. *Drugs: Education, Prevention, and Policy*, 19, 72-80. Recuperado de <https://doi.org/10.3109/09687637.2011.579585>
- McLean, C. P., Asnaani, A., Litz, B. T. y Hoffman, S. G. (2011). Gender Differences in Anxiety Disorders: Prevalence, Course of Illness, Comorbidity and Burden of Illness. *Journal of Psychiatric Research*, 45, 1027–1035. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.03.006>
- Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*, Alta Mesa. Monterrey, CA: Mehrabian.
- Meites, T. M., Ingram, R. E. y Siegle, G. J. (2012). Unique and shared aspects of affective symptomatology: the role of parental bonding in depression and anxiety symptom profiles. *Cognitive Therapy and Research*, 36, 173-181. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-011-9426-3>
- Méndez, F. X. (1988). *Inventario de Miedos Escolares*. Trabajo no publicado. Universidad de Murcia.
- 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, 13-25. Recuperado de <http://reme.uji.es>.
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L. y González, J. D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99. Recuperado de <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/30>
- Midgley, C., Maehr, L., Hrada, L. Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. Gheen, M., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Recuperado de http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V12Word97.pdf
- Miller, D. y La Rae, M. (2008). School psychologists and the assessment of childhood internalizing disorders: Perceived knowledge, role preferences and training needs. *School Psychology International*, 29, 500-510. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034310382622>
- Miloyan, B., Bulley, A., Pachana, N., y Byrne, G. (2014). Social Phobia symptoms across the adult lifespan. *Journal of Affective Disorders*, 168, 86-90.
- Moral, M. V. y Sirvent, C. (2011). Desórdenes afectivos, crisis de identidad e ideación suicida en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 33-56. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/286281197Affective_disorders_crisis_of_identity_and_suicidal_thoughts_in_teenagers
- Moreno-Rosset, C., Arnal-Remón, B., Antequera-Jurado, R. y Ramírez-Uclés, I. (2016). Anxiety and psychological wellbeing in couples in transition to parenthood. *Clínica y Salud*, 27, 29–35. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.01.004>
- Mortensen, Ø., Torsheim, T., Melkevik, O. y Thuen, F. (2012). Adding a baby to the equation. Married and cohabiting women's relationship satisfaction in the transition to parenthood. *Family Process*, 51, 122–139. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01384.x>
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56-67. Recuperado de <http://dxdoi.org10.1037%2F0003-066X.55.1.34>
- Naragon-Gainey, K., Rutter, L. A. y Brown, T. A. (2014). The interaction of extraversion and anxiety sensitivity on social anxiety: evidence of specificity

- relative to depression. *Behavior Therapy*, 45, 418-429. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.01.004>
- Negru, O. y Baban, A. (2009). Positive development in school settings: School environment influences on perceived school adjustment in a Romanian adolescent sample. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 13, 253-267.
- Nereu-Bjorn, M. B., Neves de Jesus, S., y Casado-Morales, M. I. (2013). Estrategias de relajación durante el período de gestación. Beneficios para la salud [Relaxation strategies during the gestation period. Health Benefits]. *Clínica y Salud*, 24, 77–83. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5093/cl2013a9>
- Newcomb, K., Mineka, S., Zinbarg, R. y Griffith, J. (2007). Perceived Family Environment and Symptoms of Emotional Disorders: The Role of Perceived Control, Attributional Style and Attachment. *Cognition Therapy Research*, 31, 419-436. Recuperado de <http://dxdoi.org/10.1007/s10608-007-9131-4>
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., y Murphy, S. A. (2011). Happiness is in our Nature: Exploring Nature Relatedness as a Contributor to Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 303-322. Recuperado de <http://dxdoi.org/10.1007/s10902-010-9197-7>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. y Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889-901. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Odac, A. (2011). Are Adolescent Girls More Depressive than Adolescent Boys in Turkey? *International Journal of Human and Social Sciences*, 6, 1-4.
- O'Donoghue, P. y Neil, R. (2015). Relative efect on behavioural regulation, burnout potential and anxiety of sports student. *European Journal of Human Movement*, 35, 1-11. Recuperado de <https://repository.cardiffmet.ac.uk/handle/10369/7840>
- Ohashi, Y. y Asano, M. (2012). Transition to early parenthood, and family functioning relationships in Japan: a longitudinal study. *Nursing and Health Sciences*, 14, 140–147. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1442-2018.2011.00669.x>
- Oliver, A., Sancho, P., Galiana, L., Tomás, J. M. y Gutiérrez, M. (2012). Efecto de método asociado a los ítems en negativo en la versión en portugués de la escala de autoestima de Rosenberg. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y*

- Evaluación Psicológica*, 33, 75-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645437005.pdf>
- Oliva, A., Parra, Á., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 49-56. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v23/v23_1/07-23_1.pdf
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234. Recuperado de <http://personal.us.es/oliva/10.%20OLIVA.pdf>
- Olivares, J., Olivares-Olivares, P., y Maciá, D. (2014). Entrenamiento en habilidades sociales y tratamiento de adolescentes con fobia social generalizada. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 22, 441-459. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/269519352_Entrenamiento_en_habilidades_sociales_y_tratamiento_de_adolescentes_con_fobia_social_generalizada
- Ordóñez-Cambor, N., Lemos-Giráldez, S., Paino, M., Fonseca-Pedrero, E., García-Álvarez, L., y Pizarro-Ruiz, J. P. (2014). Relación entre psicosis y experiencias traumáticas tempranas. *Anuario de Psicología*, 44(3), 283-294. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/11105/13854>
- Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P. y Muñoz-Tinoco, V. (2014). Rutinas de tiempo libre: oportunidad y riesgo en la adolescencia. *Cultura y Educación*, 26(1), 159-183. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.908670>
- Ortuño-Sierra, J., García-Velasco, L., Inchausti, F., Debbané, M. y Fonseca-Pedrero, E. (2016). Nuevas aproximaciones en el estudio de las propiedades psicométricas del STAI. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 44(3), 83-92. Recuperado de <https://www.actaspsiquiatria.es/repositorio/18/101/ESP/18-101-ESP-83-92-488201.pdf>
- 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. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7623>
- O'Toole, M. S., Hougaard, E. y Mennin, D. S. (2013). Social anxiety and emotion knowledge: a meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 27, 98-108.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S. y Nakaya, M. (2003). Construct validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports*, 93, 1217-1222. Recuperado

de <http://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pr0.2003.93.3f.1217>

- Pacheco, H., P., Villagrán R, S., y Guzmán A, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 199-217. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art12.pdf>
- Padrón Municipal (2018). Población (españoles/extranjeros) por tamaño del municipio y sexo. Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2015. Datos nacional, comunidad autónoma y provincia: Sección Ceuta. Recuperado de <https://padron.com.es/ceuta/>
- Páez, R. y Carbonero, A. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema*, 5, 133-150. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1134>
- Palmer, B. R., Gignac, G., Monocha, R., y Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Paro, H., Morales, N., Silva, C., Rezende, C., Pinto, R., Morales, R., et al. (2010). Health-related quality of life of medical students. *Medical Education*, 44, 227-235. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03587.x>
- Pavot, W. y Diener, E. (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration relating to fear, pain, and desire. Dissertation abstracts international, 47, 2003.
- Pekmezovic, T., Popovic, A., Tepavcevic, D. K., Gazibara, T. y Paunic, M. (2011). Factors associated with health-related quality of life among Belgrade University students. *Quality of Life Research*, 20, 391-397. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11136-010-9754-x>
- Pelechano, V. (2007). Miedos en adultos: estructura, evolución y correlatos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 278-309.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 341-358. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.1220>

- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., and Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6(160). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Perandones, T. M. (2015). *Influencia de variables personales en la docencia. Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad*. Universidad de Granada. Granada.
- Pérez-López, J., Rodríguez-Cano, R. A., Montealegre, M. P., Pérez-Lag, M., Perea, L. P. y Botella, L. (2011). Estrés adulto y problemas conductuales infantiles percibidos por sus progenitores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1, 531-540.
- 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*, 9(22) 1-27.
- 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. Recuperado de <http://dx.doi.org.10.1037/1528-3542.7.2.252>
- Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22, 53-66. Recuperado de <http://personal.us.es/oliva/04.%20PERTEGAL.pdf>
- 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. 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. Recuperado de [www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20\(2003\)%20-%20T_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20(2003)%20-%20T_EI.pdf)
- Pinto, B. M. D. C., Dutra, N. B., Filgueiras, A., Juruena, M. F. P., y Stingel, A. M. (2013). Diferenças de gênero entre universitários no reconhecimento de expressões faciais emocionais. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 200-222. Recuperado de <https://revistas.uosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2402/2094>
- Piqueras, J. A., Espinosa-Fernández, L., García-López, L. J. y Beidel, D. C. (2012).

- Validación del “Inventario de ansiedad y fobia social forma breve” (SPAI-B) en jóvenes adultos españoles. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 505-528. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/269986221Validation_of_the_Social_Phobia_and_Anxiety_Inventory-Brief_form_SPAI-B_in_Spanish_young_adults
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- 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
- Pulido, F. y Herrera, F. (2014). Miedo y Habilidades Sociales en el contexto pluricultural de Ceuta. *Apuntes de Psicología*, 32(3), 261-270. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/524>
- Pulido, F. (2015). *Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta*. Universidad de Granada. Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/40737>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015a). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/14270/17527>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015b). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, (1)2, 98-105. Recuperado de <http://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1033/1180>
- Pulido, F., Herrera, F. (2016a). Miedo, inteligencia emocional y rendimiento académico adolescente en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Psicología GEPU*, 6 (2), 31-52.
- Pulido, F., Herrera, F. (2016b). Diferencias por género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 99-114. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671829/TP_289.pdf?sequence=1
- Pulido, F., Herrera, F. (2016c). Miedo y rendimiento académico universitario en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Psicología Científica.com*, 3 (11).

Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/miedo-rendimiento-academico-universitario-ceuta/>

- Pulido, F. y Herrera, F. (2016d). Miedo y rendimiento académico en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 185-203. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.207221>
- Puskar, K. R., Bernardo, L. M., Ren, D., Haley, T. M., Tarkm K. H., Switalam J., et al. (2010). Self-esteem and optimism in rural youth: gender differences. *Contemporary Nurse*, 34, 190-198. Recuperado de <https://doi.org/10.5172/connu.2010.34.2.190>
- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2010). *Psicología Positiva e infancia: análisis exploratorio de instrumentos*. Manuscrito no publicado, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2012). *Curso en Psicocardiología para Pacientes*. Bogotá, Colombia: SANITAS y Astra Zeneca.
- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2015). Calidad de vida, fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(2), 155-170. Recuperado de <http://studylib.es/doc/4485123/calidad-de-vida--fortalezas-personales--depresi%C3%B3n-yestr%C3%A9...>
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.
- Ramaswamy, V., Aroian, K. J. y Templin, T. (2009). Adaptation and psychometric evaluation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support for Arab American adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 43, 49-56. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10464-008-9220-x>
- Ranøyen, I., Jozefiak, T., Wallander, J., Lydersen, S. y Indredavik, M. S. (2014). Self-reported social anxiety symptoms and correlates in a clinical (CAP) and a community (Young-HUNT) adolescent sample. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49, 1937-1949. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-014-0888-y>
- Reed, P. G. (1987). Constructing a conceptual framework for psychosocial nursing. *Journal of Psychosocial Nursing*, 25, 24-28.
- Restrepo, C. (2009). *Anteproyecto de investigación: Evaluación de la calidad de vida, la resiliencia y la depresión en adolescentes escolarizados de la ciudad de*

Medellín (Manuscrito no publicado). Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia.

- Restrepo, C., Vinaccia, S. y Quiceno, J. M. (2011). Resiliencia y depresión: Un estudio exploratorio desde la calidad de vida en la adolescencia. *Suma Psicológica*, 18, 41-48. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v18n2/v18n2a04.pdf>
- Riveros, Q., Hernández, V. y Rivera, B. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v10i1.3909>
- 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). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- Roda, R., Avia, M. D. y Morales, F. (1976). *Determinantes del Rendimiento Académico*. Madrid: INCIE.
- Rodríguez, C. (2010). Variables psicológicas asociadas con la felicidad en centros peri-urbanos y urbanos marginales de Lima. *UCV-Scientia*, 2(1), 61-68. Recuperado de <http://docplayer.es/15156556-VARIABLES-PSICOLOGICAS-ASOCIADAS-CON-LA-FELICIDAD-EN-CENTROS-PERI-URBANOS-Y-URBANOS-MARGINALES-DE-LIMA.HTML>
- Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: Análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 389-403. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>
- Rojas, E. (1989). *La ansiedad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J. L. y Rosa-Alcázar, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(1), 133-142. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.165371>
- Rosa, G., Riberas, G. Navarro-Segura, L. y Vilar, J. (2015). El Coaching como Herramienta de Trabajo de la Competencia Emocional en la Formación de Estudiantes de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull, España. *Formación Universitaria*, 8(5), 77-90. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500009>
- Rosario, P. Núñez, J.C., Salgado, A., González-Pineda, J.A., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables

- personales y familiares. *Psicothema*, 20 (4), 563-570. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3523.pdf>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Roth, G., Benita, M. Amrani, C., Shachar, B. Asoulin, H., Moed, A... y Kanat-Maymon, Y. (2014). Integration of negative emotional experience versus suppression: Addressing the question of adaptive functioning. *Emotion*, 14(5), 908–919. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24866531>
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N. and Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatry Mental Health Nurse*, 21, 106–113. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13548506.2015.1120325>
- Ryff, C. D., y Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. Recuperado de <http://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M. y Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/183911/163191>
- Salanova, M, Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I., y Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective wellbeing and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Groups Research*, 34, 43-73. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046496402239577>
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E. Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170-180. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/16-21_1.pdf
- Salgado, A. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit. Revista de Psicología, Lima*, 15(2), 133-141. Recuperado de http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE_15_2_felicidad-resiliencia-y-optimismo-en-estudiantes-de-colegios-nacionales-de-la-ciudad-de-lima.pdf
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

- Sánchez-Cánovas, J. (2007). Subescala de relaciones con la pareja (EBP, *Escala de Bienestar Psicológico*) (2nd ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Sandín, B. (2003). Escalas Panas de Afecto Positivo y Negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (20), 173-182. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953>
- Sandín, B., Chorot, P., Valiente, R. M y Chorpita, B. F. (2010). Development of a 30-item version of Revised Child Anxiety and Depression Scale. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 15(3), 165-178.
- Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lighthall, F.F. et al. (1960). *Anxiety in elementary school children*. New York: Wiley.
- 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.
- Scales, P. C. y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/job.248>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schutte, N. S., Thorsteinsson, E. B., Hine, D. W., Foster, R., Cauchi, A. y Binns, C. (2010). Experiential and rational processing styles, emotional intelligence and wellbeing. *Australian Journal of Psychology*, 62, 14-19. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00049530903312865>
- Schwarzer, R., y Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, y M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Seisdedos, N. (1986). *STAI: Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*. Madrid: TEA ediciones.

- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. España: Byblos.
- 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. Recuperado de <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-0000925437yorigin=inwardytxGid=4d5dd55b58525acd58a1d3894cb57e61>
- Simonetti, N. (2014). Neurosciences and philosophy of mind: a reductive interpretation of the “Mirror Neurons System” (MNS). *Research in Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 24-42. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.12691/rpbs-2-2-1>
- Siqués, C., y Vila, I. (2014). Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua escolar: un estudio etnográfico en un aula de alta diversidad étnica y lingüística. *Cultura y Educación*, 26(2), 349-376. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.935112>
- Siu, A. F. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47, 553-557. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188690900213X>
- Snyder, C. R. (1991). The Will and the Ways: Development of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 4, 579.
- Snyder, C. R. y López, S. J. (2005). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Soriano, E. y González, A. J. (2013). Las competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual de los adolescentes autóctonos e inmigrantes. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 133-149. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.150531>
- Spielberger, C. D. (1973). *Manual for the State Trait Anxiety Inventory for Children(STAI-C)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State/Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press (versión española, TEA 1988, 3ª Edición).
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., y Lushene, R. (1982). *Manual del Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI)*. Madrid, España: TEA Ediciones.

- Spielberger, C. D. (2001). STAIC. *Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo en niños* [STAIC, Anxiety Questionnaire State / Trait in children]. Madrid: TEA.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (2008). STAI. *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. Madrid: TEA.
- SPSS Inc. (2009). PASW Statistics for Windows, Version 18.0. Chicago, Il: Autor.
- SPSS Inc. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo Emocional: La Organización de la Vida Emocional en los primeros años*. México D. F.: Oxford University Press.
- Stephoe, A. Dockray, S. y Wardle, J. (2009). Positive Affect and Psychobiological Processes Relevant to Health. *Journal of Personality*, 77, 1747-1776. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.2009.00599.x>
- Sun, R. C. y Shek, D. T. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong: A replication. *Social Indicators Research*, 105, 541-559. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-011-9786-9>
- Swain, J. E. (2011). Becoming a Parent Biobehavioral and Brain Science Perspectives. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 41, 192–196. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2011.02.004>
- Tobías-Imbernón, C., Olivares-Olivares, P. J. y Olivares, J. (2013). Revisión de autoinformes de fobia social diseñados para niños y adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 30 (2), 123-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243033029005.pdf>
- Toribio-Pérez, L., González-Arratia, N., I., Valdez-Medina, J. L. González-Escobar, S. y Van Barneveld, H. (2012). Validación de la Escala de Felicidad de Alarcón para adolescentes mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 20(1), 71-79. Recuperado de <http://docplayer.es/17660745-Psicologia-iberoamericana-issn-1405-0943-psicologia-iberoamericana-ua-mx-universidad-iberoamericana-ciudad-de-mexico-mexico.html>
- Torrens, M. (2008). Patología dual: situación actual y retos de futuro. *Adicciones*, 20(4), 315-319. Recuperado de <https://doi.org/10.20882/adicciones.255>
- Tournon, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández, F. J., Escobar, M., Maldonado, E. F. y Muñoz, A. M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21, 598-603. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3677>
- Urzúa, A., Godoy, J. y Ocaj, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 82, 300-310. Recuperado de [https://www.academia.edu/12851943/Urzúa A. Godoy J. Ocaj K. Competencias parentales percibidas y calidad de vida](https://www.academia.edu/12851943/Urzúa_A_Godoy_J_Ocayo_K_Competencias_parentales_percibidas_y_calidad_de_vida). *Revista Chilena de Pediatría* 2011. 82 4 300 310
- Valadez-Sierra, M. D., Borges, M. A., Ruvalcaba-Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). Emotional intelligence and its relationship with gender, academic performance and intellectual abilities of undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2), 395-412.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: Benacantil.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S. y Drane, J. W. (2009). Youth developmental assets and perceived life satisfaction. Is there a relationship? *Applied Research on Quality of Life*, 4, 315-331.
- Van Beek, Y., Hessen, D. J., Hutteman, R., Verhulp, E. E. y van Leuven, M. (2012). Age and gender differences in depression across adolescence: real or “bias”? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines*, 53, 973-985.
- van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff’s Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-644. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/d290/ea58f26017b6bccf544a5890e4097edb8b98.pdf>
- Van Duinen, M., Rickelt, J. y Griez, E. (2008). Validation of the electronic Visual Analogue Scale of Anxiety. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 32, 1045-1047. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2008.02.002>
- Van Tuijl, L. A., de Jong, P. J., Sportel, B. E., de Hullu, E. y Nauta, M. H. (2014). Implicit and explicit self-esteem and their reciprocal relationship with symptoms of depression and social anxiety: a longitudinal study in adolescents. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45, 113-121.
- Veenhoven, R. (2007). *Trend Average Happiness in Nations 1946–2006: How much people like the life they live*. World Database of Happiness. Trend Report,

1. World Database of Happiness. Recuperado de http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap_nat/findingreports/TrendReport2007-1.pdf
- Velásquez, A. (2014). Intervención en habilidades para la vida con un enfoque pedagógico crítico en estudiantes de artes circenses de la ciudad de Cali. *Revista de Psicología GEPU*, 5(1), 52-96. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B_amNUZGjsD9YmFCV0pKV1JRTm8/view
- Vélez, R., López, S. y Rajmil, L. (2009). Género y salud percibida en la infancia y la adolescencia en España. *Gaceta Sanitaria*, 23, 433-439. Recuperado de <https://medes.com/publication/52279>
- Véliz, A. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico y estructura factorial en universitarios chilenos. *Psicoperspectivas*, 11(2), 143-163. Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-196>
- Vera, J. A., Laborín, J. F., Córdova, M. A. y Parra, E. M. (2007). Bienestar Subjetivo: comparación en dos contextos culturales. *Psicología para América Latina. Revista de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*. Recuperado de <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fufsj.edu.br%2Fportal2repositorio%2FFile%2Frevistalapip%2F11%2520-%2520Artr%2520218%2520-%2520Pronto-1%2520II.doc>
- Vera-Villaruel, P., Celis-Atenas, K. y Córdova-Rubio, N. (2011). Evaluación de la Felicidad: Análisis Psicométrico de la Escala de Felicidad Subjetiva en Población Chilena. *Terapia Psicológica*, 29, 127-133. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000100013>
- Victor, M. y Ropper, A. (2002). *Principios de neurología*. México: McGraw-Hill.
- VV. AA. (2016). *Diccionario Escolar de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>.
- VV. AA. (2016). *Oxford English Dictionary*. Recuperado de <http://www.oed.com>.
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Weinberger, D.A. (1990). The construct validity of the repressive coping style. J.L. Singer (Ed.). *Repression and dissociation*. Chicago: Chicago University Press.
- Weisinger, H. (1998). *Intelligence at Work*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Williams, C., Daley, D., Burnside, E., y Hammond-Rowley, S. (2009). Measuring emotional intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences*, 47, 316-320. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2009.03.019>
- 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. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.brat.2005.04.005>
- 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 de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0829573511406510>
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Zeidner, M. y Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences*, 48, 431-435. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/229092917> Emotional intelligence and subjective well-being revisited
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201. Recuperado de <http://cadre17.wikispaces.com/file/view/Zimmerman+2.pdf>
- 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	DESCRIPCIÓN	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
FELICIDAD					
1	Muchísimas cosas de mi vida me hacen feliz				
2	Siento que mi vida está vacía				
3	Estoy contento con mi vida				
4	La vida ha sido buena conmigo				
5	Me gusta cómo soy				
6	Pienso que nunca seré feliz				
7	No cambiaría nada de mi vida				
8	La mayoría del tiempo me siento feliz				
9	Es maravilloso vivir				
10	Siempre me siento bien				
11	Siento que no sirvo para nada				
12	Soy una persona positiva				
13	Estoy contento de vivir				
14	La vida me ha ido mal				
15	Tengo muchos problemas en mi vida				
16	Nunca puedo hacer lo que quiero				
17	No me siento feliz				
18	Estoy contento con las cosas que me pasan				
19	Me siento triste				
20	Mi vida es muy triste				
21	Mi vida es muy tranquila				
22	Tengo todo lo importante en mi vida				
23	Me gustaría cambiar cosas de mi vida				
24	Mi vida es mejor que la de muchos niños				
25	No me gustan las cosas que me pasan en la vida				
26	Me siento feliz en el colegio				
27	No cambiaría nada de mi familia				
28	Me siento solo				
29	Me preocupa lo que los demás niños piensan de mí				
30	Cambiaría muchas cosas de mí mismo				
Nº	DESCRIPCIÓN	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO

Nº	DESCRIPCIÓN	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
31	Me siento bien con lo que hago				
32	Me siento triste con mi vida				
33	Puedo confiar en mis amigos				
34	Si me siento triste intento cambiar				
35	Mi vida está bien y no quiero nada nuevo				
36	Me gustaría ser mejor				
37	No cambiaría nada de mí				
38	No tengo buenos amigos				
39	Ir al colegio me pone triste				
40	Me gusta pensar cómo seré de mayor				

DATOS PERSONALES				
Cuso		Sexo		
CULTURA/RELIGIÓN				
NIVEL ECONÓMICO	Bajo	Medio-bajo	Medio	Alto
Asignatura	Calificación	Asignatura	Calificación	
Lengua Castellana		Inglés		
MATEMÁTICAS		NATURALES		
SOCIALES		RELIGIÓN/ CIUDADANÍA		
OTRA		OTRA		

FELICIDAD					
1	Las cosas de mi vida están cerca de lo que quiero				
2	Siento que mi vida está vacía				
3	Estoy satisfecho con mi vida				
4	La vida ha sido buena conmigo				
5	Me siento satisfecho con lo que soy				
6	Pienso que nunca seré feliz				
7	Si volviese a nacer no cambiaría nada de mi vida				
8	La mayoría del tiempo me siento feliz				
9	Es maravilloso vivir				
10	Por lo general me siento bien				
11	Me siento inútil				
12	Soy una persona optimista				
13	Estoy alegre por vivir mi vida				
14	La vida ha sido injusta conmigo				
15	Tengo problemas que me quitan la tranquilidad				
16	Me siento un fracasado				
17	Estoy satisfecho con lo que he alcanzado				
18	Me considero una persona feliz				
19	La felicidad es para otros, no para mí				
20	La vida es una cadena de sufrimiento				
21	Mi vida es muy tranquila				
22	Tengo todo lo importante en mi vida				
23	Me gustaría cambiar cosas de mi vida				
24	Mi vida es mejor que la de muchos niños				
25	No me gustan las cosas que me pasan en la vida				
26	Me siento feliz en el colegio				
27	No cambiaría nada de mi familia				
28	Me siento solo				
29	Me preocupa lo que los demás niños piensan de mí				
30	Cambiaría muchas cosas de mí mismo				
Nº	DESCRIPCIÓN	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO

Nº	DESCRIPCIÓN	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
31	Me siento bien con lo que hago				
32	Me siento triste con mi vida				
33	Puedo confiar en mis amigos				
34	Si me siento triste intento cambiar				
35	Mi vida está bien y no quiero nada nuevo				
36	Me gustaría ser mejor				
37	No cambiaría nada de mí				
38	No tengo buenos amigos				
39	Ir al colegio me pone triste				
40	Me gusta pensar cómo seré de mayor				

DATOS PERSONALES				
Cuso		Sexo		
CULTURA/RELIGIÓN				
NIVEL ECONÓMICO	Bajo	Medio-bajo	Medio	Alto
Asignatura	Calificación	Asignatura	Calificación	
Lengua Castellana		Inglés		
MATEMÁTICAS		NATURALES		
SOCIALES		RELIGIÓN/ CIUDADANÍA		
OTRA		OTRA		

FELICIDAD					
1	Estoy contento con cómo me han resultado las cosas				
2	A menudo me siento solo porque no tengo amigos íntimos				
3	Expreso opiniones, aunque sean opuestas a la mayoría				
4	Me preocupa cómo se evalúan mis elecciones				
5	Es difícil dirigir mi vida hacia un camino que quiero				
6	Disfruto haciendo planes. Trabajo para hacerlos realidad				
7	En general, me siento seguro/a conmigo mismo/a				
8	No tengo muchas personas que quieran escucharme				
9	Tiendo a preocuparme sobre lo que otros piensan de mí				
10	Me juzgo por lo que yo creo que es importante				
11	He construido un hogar y modo de vida a mi gusto				
12	Soy activo al realizar los proyectos que me propongo				
13	Hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría				
14	Siento que mis amistades me aportan muchas cosas				
15	Tiendo a estar influenciado por los demás				
16	Soy responsable de la situación en la que vivo				
17	Me siento bien con el pasado y lo que espero del futuro				
18	Mis objetivos en la vida han sido satisfactorios				
19	Me gustan los aspectos de mi personalidad				
20	Las demás personas tienen más amigos que yo				
21	Tengo confianza en mis opiniones				
22	Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen				
23	Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida				
24	Siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo/a				
25	Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida				
26	No he experimentado muchas relaciones de confianza				
27	Me es difícil expresar mis opiniones				
28	Soy bueno manejando las responsabilidades de mi vida				
29	No tengo claro lo que intento conseguir en la vida				
30	No intento hacer grandes mejoras en mi vida				
31	Me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo				

32	Puedo confiar en mis amigos, y ellos en mí				
33	Cambio decisiones si mi familia está en desacuerdo				
34	Mi vida está bien como está, no cambiaría nada				
35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias				
36	Con los años no he mejorado mucho como persona				
37	Me he desarrollado mucho como persona				
38	La vida ha sido un proceso de cambio y crecimiento				
39	Ir a clase me pone triste				
40	Si me sintiera infeliz con mi vida trataría de cambiarla				
40	Me gusta pensar cómo seré de mayor				

DATOS PERSONALES				
EDAD				
SEXO				
CULTURA/RELIGIÓN				
NIVEL ECONÓMICO	BAJO	MEDIO-BAJO	MEDIO	ALTO
TITULACIÓN				
	Nombre			Calificación
ASIGNATURA 1				
ASIGNATURA 2				
ASIGNATURA 3				
ASIGNATURA 4				
ASIGNATURA 5				
ASIGNATURA 6				

ANEXO 2

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.



2.



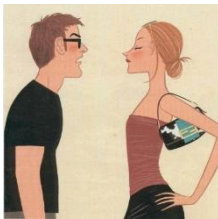
3.



4.



5.



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 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.	Alegría		2.	Sorpresa		3.	Alegría		4.	Alegría		5.	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.	Miedo		2.	Sorpresa		3.	Miedo		4.	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 actuar 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	

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:



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:



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

3.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Temor				
Entusiasmo				
Sobresalto				
Enfado				

1.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Temor				
Enojo				
Tristeza				
Vergüenza				

4.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Sobresalto				
Entusiasmo				
Alegría				
Sorpresa				

2.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Sobresalto				
Temor				
Entusiasmo				
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.
Entusiasmo	Sorpresa	Felicidad	Alegría	Alegría
Sorpresa	Sobresalto	Sobresalto	Tristeza	Sorpresa
Miedo	Felicidad	Miedo	Miedo	Tristeza
Tristeza	Vergüenza	Tristeza	Vergüenza	Enfado
				Felicidad
				Tristeza
				Sobresalto
				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.		2.		3.		4.		5.	
Entusiasmo		Incredulidad		Felicidad		Angustia		Sorpresa	
Sorpresa		Tensión		Animado		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.		2.		3.		4.	
Temor		Asombro		Miedo y Tensión		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 actuar 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	

A- De qué manera los sentimientos reflejados en cada situación se parecen a las palabras que aparecen en la hoja de contestación:

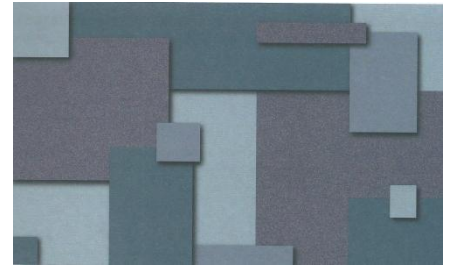
1. Olvidó visitar a un amigo que estaba grave en el hospital.
2. Se siente contento en un buen día. Le va todo muy bien en el trabajo y la familia.
3. Se siente triste, cerrado y paralizado.
4. Se siente desafiante.
5. Escucha, de repente, un fuerte ruido.

B- Señala la emoción que sientes ante estas imágenes:

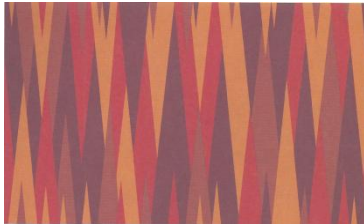
1.



2.



4.



5.

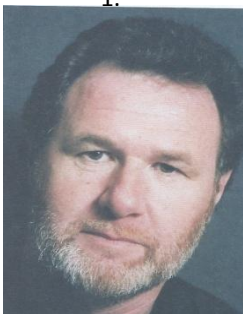


C- Imagina las siguientes situaciones y di qué sienten en cada caso:

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.		2.		3.		4.		5.	
Entusiasmo		Tristeza		Miedo		Miedo		Alegria	
Sorpresa		Entusiasmo		Euforia		Enfado		Sorpresa	
Miedo		Soledad		Sorpresa		Tristeza		Tristeza	
Tranquilidad		Sorpresa		Tristeza		Alegria		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	
Sorpresa	3	Miedo		Tristeza	
Miedo	2	Entusiasmo		Entusiasmo	
Enfado	0	Sorpresa		Miedo	

Ejercicio E: Señala la emoción (1) que consideres mejor alternativa en cada una de las historias.

1.		2.		3.		4.	
Abrumada		Sorprendido		Enojo y Sorpresa		Respetaba	
Deprimida		Aceptado		Enojo y Pesar		Admiraba	
Avergonzada		Feliz		Tristeza y expectación		Adoraba	
Inquieta		Deprimido		Miedo y Aversión		Envidiaba	
						Disgustado	
						Enfadado	
						Sobresaltado	
						Deprimido	

Ejercicio F: Señala en cada una de las emociones las preguntas. Observa el ejemplo.

Ejemplo	Nada	Poco	Bastante	Mucho	3.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Miedo	X				Tensión				
Enfado		X			Penas				
Vergüenza				X	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 actuar 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	