

Revista de Psicología

GEPU

**VOL. 6 No. 2
Diciembre de 2015**



**Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle - GEPU -
Instituto de Psicología
Universidad del Valle**



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 6 No. 2 – Diciembre de 2015
ISSN 2145-6569



Editores

Argeli Arango Vasquez
argeli.arango@correounivalle.edu.co

COMITÉ EDITORIAL

Andrey Velásquez Fernández
Universidad del Valle

Laura Daniela de los Ríos
Universidad Javeriana Cali

Andrés Felipe Beltrán
Universidad del Valle

Catalina Cardona Hurtado
Universidad del Valle

Marlon Muñoz Méndez
Universidad del Valle

Raquel Salcedo Mejía
Universidad San Buenaventura

Erika Yuliana Castro
UCC Cali

Manuela Betancur
Universidad del Valle

Olga Natasha Gómez
Universidad del Valle

Jose Alejandro Niño
ANEPSI

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda
Universidad San Buenaventura

Jorge Alexander Daza
Universidad Católica de Pereira

Andrés de Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Ximena Ortega Delgado
Universidad Mariana

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra
Universidad Autónoma de Barcelona

Blanca Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

María Amparo Miranda Salazar
Universidad del Valle de México

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República

Hilda Janett Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Mario Rosero Ordoñez
Universidad Mariana

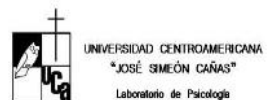
Nora Couso
Área de Medición Educativa Provincia del
Chubut de Argentina

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica
y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



La Revista de Psicología GEPU es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio 385, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle. Hecho en Colombia - Sudamérica.

Safe Creative Código 1610239536561



Revista de Psicología GEPU Vol. 6 No. 2 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol.-6-No.-2.htm>



Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico Adolescente en el Contexto Pluricultural de Ceuta

Fear, Emotional Intelligence and Academic Achievement of the Teenager in the Pluricultural Context of Ceuta

Federico Pulido Acosta* & Francisco Herrera Clavero**

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo fundamental conocer los tipos, niveles y relaciones del Miedo, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los alumnos, de 12 a 18 años, en la ciudad de Ceuta. Para ello, se ha contado con 557 participantes, de 4 institutos distintos, que reflejan las características del contexto pluricultural de la ciudad; de los cuales, el 54.2% son niñas y el 45.8% varones, y el 64.5% de cultura/religión musulmana y el 35.5% cristianos. Como instrumentos se han empleado la adaptación de Ascensio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán y Vázquez (2012) del Inventario de Miedo para Niños (FSSC-II), una adaptación propia del MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2009) y las calificaciones del alumnado. Los resultados reflejan niveles medio-bajos de miedo y medio-altos en el resto de variables, influyendo en todas, edad y cultura/religión. El género influye en Miedo e IE y el estatus, en esta última y en el Rendimiento. Existe una relación directamente proporcional entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, así como entre Miedo e IE y éste y el Rendimiento Académico. *Palabras Clave:* Emoción, Miedo, Inteligencia Emocional, Rendimiento Académico, Contexto Pluricultural.

Abstract

The main objective of this paper is to reflect the types and levels of Fear, Emotional Intelligence and Academic Achievement, and the influence over each other, of teenagers from 12 to 18 in the city of Ceuta. To make it possible we focused on 557 participants from 4 different high schools that clearly reflect the city's multicultural features; 45.8% of them are boys and 54.2% girls; 64.5% of the total are Muslims and 35.5% Christians. The techniques used in this survey are FSSC-II, adapted for its use in the Spanish language by Ascensio et al. (2012), a similar adaptation of Mayer, Salovey & Caruso (2009) Emotional Intelligence Test (MSCEIT) as well as the children's grades. The results show mid-low levels on Fear and Achievement and medium-high in EI, and they are influenced in a very different way by the sociodemographic factors of age and customs/religion. The gender factor only affects the fear variable and the EI and socioeconomic and cultural on EI and achievement. We have also found a statistically significant relationship between EI and Academic Achievement which increases when Emotional Intelligence levels are higher. Also, there is statistically significant relationship between Fear and Academic Achievement and between Fear and Emotional Intelligence. *Keywords:* Emotion, Fear, Emotional Intelligence, Academic Achievement, Multicultural Context.

Recibido: 3 de Noviembre de 2015 / **Aprobado:** 18 de Diciembre de 2015 / **Universidad de Granada - España**

Referencia Recomendada: Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2015). Miedo, inteligencia emocional y rendimiento académico adolescente en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 31-52.

* Maestro, Licenciado en Psicopedagogía, doctor en Psicología por la Universidad de Granada, Colaborador en Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Dirección postal: Parques de Ceuta, 2ª fase, portal 3, 8ºC, CP: 51002, Ceuta. Teléfono: 664779270. Correo electrónico: feanor_fede@hotmail.com

** Maestro, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED, doctor en Psicología por la Universidad de Granada y Profesor Titular en Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, destinado en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Dirección postal: Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Cortadura del Valle, s/n, CP: 51001, Ceuta. Teléfono: 649498851. Correo electrónico: fherrera@ugr.es

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 van haciéndose un hueco en las más diversas áreas de la vida. Resulta difícil precisar que tanto por ciento del éxito personal, académico y profesional corresponde a campos independientes de las emociones. En este sentido, el Sistema Educativo tiene que amoldarse a los cambios sociales, culturales y políticos que caracterizan al diversificado panorama ante el que nos encontramos.

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

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

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

contextos lingüísticos y culturales, tal y como se recoge en Tobías-Imbernón, Olivares-Olivares y Olivares (2013).

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

En este contexto de cambio, aparece el concepto de IE, 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 (no de forma percibida). Entre las habilidades específicas que integran la IE (Pulido y Herrera, 2015) 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). Otro de los aspectos más relevantes en relación con la IE es la gran controversia existente con respecto a la influencia del género en ésta. Desde este punto de vista, se parte de diferentes trabajos que plantean que las mujeres manifiestan niveles superiores (Downey, Lomas, Billings, Hansen y Stough, 2013; Billings, Downey, Lomas, Lloyd y Stough, 2014 y Pulido y Herrera, 2015). 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 (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012) o la identidad de género (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012). Se pueden encontrar trabajos (Pulido y Herrera, 2015) en los que se describen diferencias en las puntuaciones de IE, considerando el grupo cultural al que el sujeto pertenece, obteniendo la cultura "dominante" puntuaciones superiores en este tipo de habilidades.

El presente trabajo queda enmarcado dentro del ámbito académico. De este entorno se toma la variable Rendimiento Académico, uno de los elementos más representativos del mismo. De esta manera, se considera como nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes. Siguiendo el trabajo de Gómez Castro (1986) se emplean las calificaciones académicas como indicativo del Rendimiento Académico.

Entre las investigaciones que relacionan la IE con el Miedo, se puede decir que sigue existiendo un importante “vacío” en este campo de conocimientos. A pesar de ello, en el trabajo desarrollado por Ford et al. (2014) se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés) y diferentes estados emocionales, de lo que se intuye que las diferentes emociones pueden interactuar entre sí. Teniendo en cuenta la interacción entre emociones, se busca también dicha interacción con la IE. Al mismo tiempo, se describen diferencias significativas entre ambas variables, siendo ambas variables inversamente proporcionales (Pulido y Herrera, 2015). Con respecto a las investigaciones que relacionan el Rendimiento con las emociones, se puede considerar la realizada por Cueli, González-Castro, Álvarez, García y González-Pienda (2014), en la que se describe la influencia de diferentes estados emocionales y el Rendimiento. Por su parte, considerando el miedo, no son muy numerosas. Desde esta perspectiva, en el trabajo desarrollado por Ford et al. (2014) se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés) y diferentes estados emocionales y personales, de lo que se intuye que las diferentes emociones pueden influir en la conducta y el desarrollo educativo del sujeto. Conciliando la IE y el Rendimiento, se ha de destacar una clara relación entre ambos, siendo directamente proporcionales. En Rendimiento aumenta al mismo tiempo que hacen los niveles de IE, tal y como se recoge en trabajos como los de Billings et al. (2014).

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

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de adolescentes escolarizados en institutos de la ciudad de Ceuta. Los objetivos del mismo han sido conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo, IE y Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función de variables como el género, la edad, la cultura y el su estatus socio-económico y cultural, así como conocer y analizar qué relación existe entre las mencionadas variables. En base a la revisión bibliográfica realizada se esperan variaciones en los niveles de Miedo en función de Género, la Cultura y el Estatus. En IE sólo se esperan encontrar diferencias considerando el grupo cultural, cosa que no se repetirá en Rendimiento Académico. Se esperan niveles inferiores de IE y Rendimiento entre los sujetos con mayores niveles de IE. También se espera obtener niveles superiores en Rendimiento entre los sujetos con niveles más elevados de IE.

Método

Participantes

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

Instrumentos

Como instrumento para evaluar el miedo se empleó el Inventario de Miedos para Niños (FSSC-II), en su adaptación al español. Su alta fiabilidad queda reflejada por un alpha de Cronbach de 0.957. Para la clasificación de los ítems por factores, se obtuvieron los 5 especificados en el cuestionario original. Los ítems quedan agrupados de la siguiente forma: 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%.

Para la IE se empleó una adaptación del MSCEIT (Mayer et al., 2009), puesto que el original está diseñado para adultos. Para llevar a cabo dicho proceso de adaptación se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando las diferentes secciones del mismo (incluyendo la G, que trata de analizar la "configuración" de diferentes emociones complejas). En ella aparecen apartados para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original), la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B), la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C), la

respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F). Sin embargo, todas las diferentes secciones se ajustaron en dificultad al alumnado que contestaría. Con respecto a la fiabilidad del mencionado instrumento, una vez llevado a cabo el proceso de adaptación, queda reflejada por un α de Cronbach de 0.813. En el apartado de análisis factorial, se obtuvieron cinco factores, en los que se reagruparon los ítems: motivación, empatía, autocontrol emocional, conocimiento de uno mismo y autoconcepto. Todo ello supone un total de 66 ítems, que dan una varianza explicada total del 23.868%. Además, para medir la capacidad de habilidades sociales (que no considera el original) se empleó una adaptación de la EHS (Gismero, 2000), con una fiabilidad medida por α de Cronbach de 0.786. Finalmente se emplearon las calificaciones la medida del Rendimiento Académico.

Procedimiento

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

Una vez 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.

Resultados

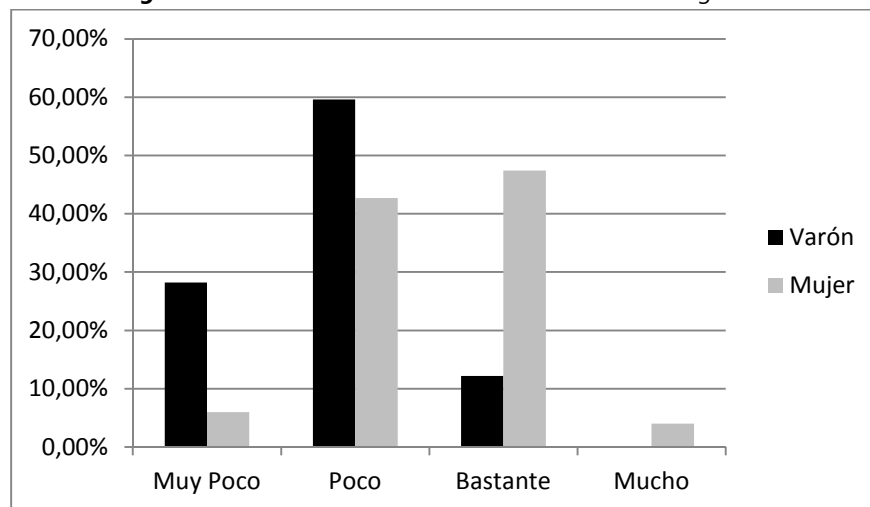
Para la variable Miedo, la opción "poco miedo", con algo más de la mitad de la muestra (50.4%) es la más frecuente, seguida de la de bastante miedo, alcanzada por el 31.2% de los adolescentes. Esto hace que las opciones centrales sean las que aglomeran porcentajes más altos, alejados de la opción más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

El grupo en el que se registran los mayores niveles de miedo es precisamente en el de los alumnos de mayor edad (2º de Bachillerato con una media de 106.04), algo que resulta inesperado. El siguiente curso, por nivel de miedo, es 1º de ESO (105.69 de media), seguido de 1º de Bachillerato (100.2). Después aparecería 2º de ESO (99.9), seguido por 4º de ESO (97.9 de media). El alumnado de 3º de ESO (92.35) es el último. Las diferencias no son muy evidentes y todos los grupos se mueven en niveles medio-bajos, algo que queda confirmado por la prueba ANOVA que muestra diferencias que no resultan significativas para el Miedo Total ($p=0.160$), a los Animales y al Peligro ($p=0.228$), a la Muerte ($p=0.071$), a lo Desconocido ($p=0.383$), los Miedos Escolares ($p=0.357$) y los Miedos Médicos ($p=0.369$).

De estos datos se deduce que, durante la adolescencia, la edad no es una variable influyente en cuanto al Miedo.

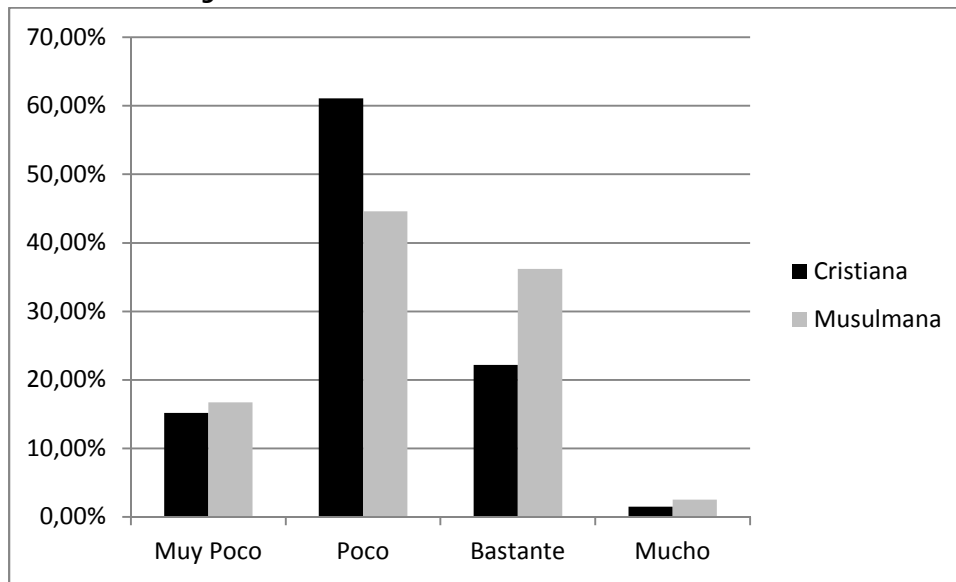
Por su parte, el género sí es determinante, si se considera que las chicas evidencian un nivel más alto de miedo que los chicos (Figura 1). Esta primera perspectiva se ve reflejada en las medias de ambos (79.6 los varones y 116.7 las mujeres). Además los varones no sólo alcanzan puntuaciones más bajas en Miedo Total, sino en cada uno de los factores que lo integran, 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).

Figura 1. Puntuaciones de Miedo Total en función del género



Esta realidad queda clara al considerar la estadística inferencial, como confirman las pruebas ANOVA (tabla 1) y Chi-cuadrado de Pearson. Las diferencias son significativas en el en el Miedo Total ($p=0.000$), el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0.000$), a la Muerte ($p=0.000$), a lo Desconocido ($p=0.000$), los Miedos Escolares ($p=0.000$) y los Miedos Médicos ($p=0.000$). En todos ellos, el género femenino refleja niveles más altos.

El alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta niveles más elevados de miedo (su media es de los 102.65 y los cristianos 94.55, figura 2). El alumnado musulmán también obtiene 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).

Figura 2. Puntuaciones de Miedo en función de la Cultura

Los resultados de la estadística inferencial (reflejados en la tabla 1) demuestran que la cultura influye en el Miedo Total ($p=0.022$) y el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0.000$). Por otro lado, a través de este análisis se rechazaron para el Miedo a lo Desconocido ($p=0.099$), a la Muerte ($p=0.781$), los Miedos Escolares ($p=0.052$) y los Miedos Médicos ($p=0.231$). En los casos positivos, los musulmanes reflejan niveles superiores de miedo.

Considerando el estatus, se observa una distribución desorganizada, ya que, por media, los niveles más altos aparecen en los estatus centrales (medio con una media de 100.38 y medio-bajo con 100.07), con puntuaciones prácticamente idénticas. Después aparecería el estatus alto, alcanzando una media de 98.8. Sólo el estatus bajo (93.77) presenta niveles inferiores de miedo, con el porcentaje más alto en poco (54.3%). Así pues, no se puede encontrar ningún patrón que permita establecer relaciones entre el nivel de miedo y el estatus socio-económico y cultural, como refleja la estadística inferencial: el hecho de pertenecer a un determinado estatus no influye en el Miedo Total ($p=0.832$), a los Animales ($p=0.952$), a la Muerte ($p=0.228$), a lo Desconocido ($p=0.877$), los Miedos Escolares ($p=0.807$) y los Miedos Médicos ($p=0.066$).

Tabla 1. Miedo Total en función de variables sociodemográficas

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Género						
Miedo Total	255	0	Varones	79.6353	33.77013	150.287
	302	0	Mujeres	116.7815	37.12454	.000
Miedo a los Animales	255	0	Varones	12.59	9.131	
	302	0	Mujeres	25.85	12.697	193.542
						.000

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		
	302	0	Mujeres	16.54	7.534	29.742	.000
Miedos Médicos	255	0	Varones	2.49	2.942		
	302	0	Mujeres	3.65	3.498	17.404	.000
Cultura/Religión							
	198	0	Cristianos	94.5505	35.54171	5.248	.022
Miedo Total	359	0	Musulmanes	102.6574	42.21681		
	198	0	Cristianos	16.46	11.097		
Miedo Animales	359	0	Musulmanes	21.61	13.614	20.757	.000

Para la IE, resulta destacable que ninguno de los encuestados (0%) reflejó niveles muy bajos en esta variable. La opción mayoritaria es la que refleja bastante nivel de IE, alcanzada por el 72.3% de la muestra.

En IE 2º de Bachillerato registra los mejores resultados (media de 135.89), encontrándose los mayores porcentajes en cuanto a mucha IE (40%). Le sigue el 1º de Bachillerato (131.93). Con puntuaciones muy parecidas aparecen los dos cursos anteriores (4º de ESO -115- y 3º -116.1-). Los peores resultados en IE son los de 2º (105.9) y 1º (108.7) de ESO. Los datos arrojados son más fáciles de interpretar si se reagrupan los cursos en tres ciclos: los alumnos pertenecientes al Bachillerato tienen los resultados superiores en IE (133.8) así como en todos sus factores (Motivación -23.7-, Empatía -42.61-, Conocimiento de sí mismos -23.69-, Autoconcepto -26.52-, Autocontrol -17.36- y Habilidades Sociales -87.89-). Le seguiría el segundo ciclo de la ESO donde se obtienen puntuaciones superiores en IE (115.5), Motivación (18.03), Empatía (38.03), Autocontrol (14.95), Autoconcepto (23.65), Conocimiento de sí mismo (20.88) y Habilidades Sociales (86) con respecto al primero. Aparecen diferencias significativas para el Total ($p=0.000$), Autoconcepto ($p=0.000$), Empatía ($p=0.000$), Motivación ($p=0.000$), Conocimiento de sí mismos ($p=0.000$) y Autocontrol ($p=0.000$). No resultaron significativas en el caso de la Habilidades Sociales ($p=0.339$).

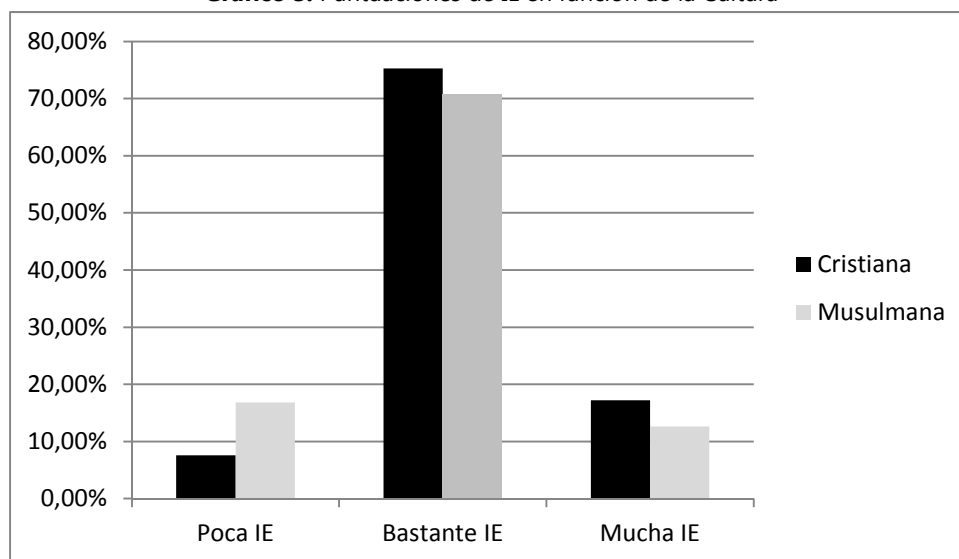
La muestra femenina es la que presenta niveles más altos, teniendo estas (119.4) puntuaciones superiores a los varones (115.3). Esta realidad afecta también a la mayoría de factores que la integran: las diferencias encontradas son favorables a las chicas en Empatía (37.22 y 39.3 para las mujeres), Autoconcepto (23.14 y 24.56), Conocimiento de sí mismos (20.86 por 21.56) y Motivación (19.11 frente a 19.25), mientras que ocurre lo contrario en Autocontrol (14.99 frente a 14.78 para las mujeres) y

Habilidades Sociales (89.82 frente a 84.81 en mujeres), donde son los varones los que alcanzan puntuaciones más altas. Las diferencias (tabla 2) son significativas en IE Total ($p=0.025$), así como en los factores Autoconcepto ($p=0.001$), Empatía ($p=0.004$) y Habilidades Sociales Totales ($p=0.000$). Por otro lado, no se encontraron en cuanto al Conocimiento de sí mismos ($p=0.097$), en Autocontrol ($p=0.637$) y en Motivación ($p=0.819$). En todos los casos en los que se encontraron diferencias significativas son las chicas las que obtienen resultados superiores, excepto en Habilidades Sociales.

Los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles mayores en IE (123.06) que los musulmanes (114.55) en esta variable (Figura 3). Los cristianos no sólo tienen niveles superiores en el total, sino en la mayoría de factores que integran la IE: Motivación (cristianos 20.4 por 18.51), Autoconcepto (24.82 por 23.4), Empatía (39.47 frente a 37.73), Autocontrol (15.81 por 14.36) y Conocimiento de sí mismos (22.54 y para los musulmanes 20.52). Finalmente, se ha comprobado una igualdad total en la categoría Habilidades Sociales (ambos grupos 87.11).

Existen diferencias significativas (tabla 2) en la IE Total ($\alpha=0.000$), el Autoconcepto ($p=0.001$), la Empatía ($p=0.021$), la Motivación ($p=0.004$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0.000$) y el Autocontrol ($p=0.002$). Las diferencias no son significativas para las Habilidades Sociales ($p=0.999$).

Gráfico 3. Puntuaciones de IE en función de la Cultura



El estatus alto ocupa la primera posición (con una media de 127.77). Le sigue el estatus medio, con una media de 124.36. A continuación vendría el bajo (su media es de 109.81) y muy de cerca, el medio-bajo (108.14). En esta línea, se pueden ver diferencias entre los niveles altos (medio y alto) y los niveles bajos (bajo y medio bajo). Por ello, se ha hecho una reagrupación de los niveles en dos categorías (medio-bajo y medio-alto). Una vez hecha esta reagrupación, las medias reflejan que los sujetos pertenecientes al estatus Medio-Bajo alcanzan puntuaciones menores de IE (108.5) que el Medio-Alto (125.5), así como

en la mayoría de factores que la integran (Motivación -17.3-, Empatía -35.8-, Autoconcepto -22.2-, Conocimiento de sí mismos -19.97- y Autocontrol -13.69-) excepto en Habilidades Sociales, donde este grupo presenta los niveles más altos (87.15). El estatus influye en la IE Total ($p=0.000$), el Autoconcepto ($p=0.000$), la Empatía ($p=0.006$), la Motivación ($p=0.000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0.000$) y el Autocontrol ($p=0.000$). No fueron significativas para las Habilidades Sociales Totales ($p=0.686$).

Tabla 2. IE y Factores en función del género y la cultura

Variable	N	Género	Media	Des. Tip.	F	P
Género						
Inteligencia Emocional	255	Varones	115.3490	22.23517	5.049	.025
	301	Mujeres	119.4797	21.04398		
Autoconcepto	255	Varones	23.149	5.0974	11.324	.001
	301	Mujeres	24.563	4.7931		
Empatía	255	Varones	37.2275	8.63193	8.451	.004
	301	Mujeres	39.3093	8.22576		
Habilidades Sociales	255	Varones	89.82	13.740	19.253	.000
	301	Mujeres	84.81	13.149		
Cultura/Religión						
Inteligencia Emocional	198	Cristianos	123.0641	20.24290	20.329	.000
	358	Musulmanes	114.5550	21.87512		
Autoconcepto	198	Cristianos	24.828	4.8246	10.515	.001
	358	Musulmanes	23.409	5.0002		
Empatía	198	Cristianos	39.4702	7.39061	5.377	.021
	358	Musulmanes	37.7374	8.96299		
Motivación	198	Cristianos	20.406	7.5208	8.445	.004
	358	Musulmanes	18.517	7.2365		
Conocimiento de sí mismo	198	Cristianos	22.545	4.3660	21.969	.000
	358	Musulmanes	20.523	5.1283		
Autocontrol	198	Cristianos	15.815	5.1513	9.878	.002
	358	Musulmanes	14.368	5.2257		

Para el Rendimiento Académico, expresado por la nota media, el resultado más habitual (30,6%) es el notable. La calificación con porcentajes más bajos (9,4%) es el sobresaliente.

Para el Rendimiento, el curso con la media más alta es 1º de Bachillerato (6.43). El siguiente sería el otro 1º (ESO con una media de 6.28) y 3º de ESO (6). Después 2º de Bachillerato (5.95). Los resultados medios más bajos se dan en 4º de ESO (5.7) y sobre todo, en 2º de ESO (5.4). En Rendimiento, las diferencias son significativas para la Lengua Castellana ($p=0.002$), las Matemáticas ($p=0.000$), Sociales

($p=0.000$), Naturales ($p=0.000$), Inglés ($p=0.014$) y Religión/Ciudadanía ($p=0.001$). Sin embargo no se encuentran para el Rendimiento Total ($p=0.071$). Además su distribución no sigue ninguna lógica.

Las calificaciones se distribuyen 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 ($p=0.963$), en Lengua Castellana ($p=0.483$), en Matemáticas ($p=0.392$), en Sociales ($p=0.779$), en Naturales ($p=0.142$), en Inglés ($p=0.595$) y en Religión/Ciudadanía ($p=0.254$).

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 influye en el Rendimiento Total ($p=0.000$), en Lengua Castellana ($p=0.000$), en Matemáticas ($p=0.000$), en Sociales ($p=0.033$), en Naturales ($p=0.000$), en Inglés ($p=0.000$) y en Religión/Ciudadanía ($p=0.000$). En todos los casos, el grupo de cristianos vuelve a obtener mejores resultados que los musulmanes (tabla 3).

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. Así las diferencias son significativas en el Total ($p=0.000$) y por materias: Lengua Castellana ($p=0.000$), Matemáticas ($p=0.000$), Sociales ($p=0.000$), Naturales ($p=0.000$), Inglés ($p=0.000$) y Religión/Ciudadanía ($p=0.000$).

Tabla 3. Rendimiento Medio y por Materias en función de la cultura

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Cultura/Religión						
Rendimiento Global	19 8	0	Cristianos	6.4731	1.76866	29.784 .000
	35 8	1	Musulmanes	5.6508	1.66266	
Rendimiento Lengua Castellana	19 8	0	Cristianos	5.909	2.1212	20.092 .000
	35 8	1	Musulmanes	5.106	1.9661	
Rendimiento	19	0	Cristianos	6.146	2.1713	25.414 .000

Matemáticas/ Griego	8						
	35	1	Musulmanes	5.159	2.2329		
	8						
Rendimiento Sociales	19	0	Cristianos	6.429	2.1966		
	8					4.564	.033
	35	1	Musulmanes	6.008	2.2398		
	8						
Rendimiento Naturales/ Latín	19	0	Cristianos	6.364	2.1819	18.118	.000
	8						
	35	1	Musulmanes	5.559	2.1092		
	8						
Rendimiento Inglés	19	0	Cristianos	6.258	2.2438	19.912	.000
	8						
	35	1	Musulmanes	5.411	2.0855		
	8						
Religión/ Ciudadanía Y Filosofía	19	0	Cristianos	7.732	1.9470	35.629	.000
	8						
	35	1	Musulmanes	6.662	2.0662		
	8						

Miedo e Inteligencia Emocional

Las puntuaciones más altas las alcanzan los que reflejan bastante miedo (con una media de 118.96) con porcentajes muy similares al siguiente grupo (nivel bajo de miedo tienen una media de 118.86). Posteriormente, aparecen los que reflejan mucho miedo (113.77) y los que manifiestan poco (111.44). Considerando la prueba ANOVA (aparece en la tabla 4), se puede ver que el Miedo influye en el Autoconcepto ($p=0.000$), la Empatía ($p=0.000$), el Autocontrol ($p=0.034$), la Motivación ($p=0.014$), la IE Total ($p=0.025$) y las Habilidades Sociales ($p=0.000$), quedando rechazado para el Conocimiento de sí mismos ($p=0.282$). Se puede decir que los resultados superiores se dan en los grupos con manifestaciones intermedias de miedo (los que reflejan poco y bastante miedo). Desde esta perspectiva, se puede considerar que aquellos que dan a cada ítem de miedo su justa medida tienen mayores habilidades emocionales.

Tabla 4. Inteligencia Emocional y Factores en función del Miedo

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Miedo						
	90	0	Muy Poco	111.4456	24.37737	3.126 .025
Inteligencia	281	0	Poco	118.8655	20.66334	

Emocional	172	1	Bastante	118.9642	21.47183		
Total	12	0	Mucho	113.7750	20.65298		
	90	0	Muy Poco	21.792	5.6397		
Autoconcepto	281	0	Poco	23.927	4.6356		
	172	1	Bastante	24.708	4.9024	8.327	.000
	12	0	Mucho	24.943	4.1581		
	90	0	Muy Poco	34.9711	9.59004		
Empatía	281	0	Poco	38.7633	8.08881		
	172	1	Bastante	39.6370	7.98419	6.945	.000
	12	0	Mucho	35.6667	9.06786		
	90	0	Muy Poco	20.482	8.3946		
Motivación	281	0	Poco	19.552	7.1268		
	172	1	Bastante	18.231	7.0420	3.566	.014
	12	0	Mucho	14.817	7.9419		
	90	0	Muy Poco	20.361	5.1720	1.275	.282
Conocimiento de sí mismo	281	0	Poco	21.296	4.8840		
	172	1	Bastante	21.608	4.8484		
	12	0	Mucho	21.392	6.5262		
	90	0	Muy Poco	13.839	5.8131		
Autocontrol	281	0	Poco	15.327	5.2046		
	172	1	Bastante	14.546	4.9342	2.908	.034
	12	0	Mucho	17.192	4.5386		
	90	0	Muy Poco	92.31	15.545		
Habilidades Sociales	281	0	Poco	88.47	13.104		
	172	1	Bastante	82.99	11.989	14.386	.000
	12	0	Mucho	75.58	11.642		

Miedo y Rendimiento

Se puede observar que las calificaciones más altas se dan entre los niveles medios de miedo, teniendo las puntuaciones extremas de miedo peores resultados. Así, el grupo con peores resultados es el que refleja los niveles más altos de miedo (5). El segundo lugar lo ocupa la población educativa que evidencia muy poco miedo (con una media de 5.59). Después de esto, el siguiente puesto lo ocupa el grupo con niveles bastante altos de miedo (su media es 5.92). Las mejores calificaciones se dan entre los alumnos que manifiestan poco miedo. Para ofrecer más claridad, las opciones se han reagrupado en dos alternativas: Poco Miedo (muy poco y poco miedo) y Mucho Miedo (bastante y mucho miedo). Las diferencias no son muy importantes, pero en todos los casos el grupo que refleja niveles menores de Miedo es el que alcanza la media más elevada, tanto a nivel general (con una media de 5.845) como en

las diferentes materias (Lengua Castellana -5.22-, Matemáticas -5.46-, Sociales -5.93-, Naturales -5.835- 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.

Teniendo en cuenta la estadística inferencial (tabla 5), se llega a la conclusión de que, el Miedo influye en el Rendimiento Matemáticas ($p=0.022$), en Religión/ Ciudadanía ($p=0.018$) y el Rendimiento Total ($p=0.022$). Por el contrario, no influye en el Rendimiento en Inglés ($p=0.143$), en Lengua Castellana ($p=0.072$), en Sociales ($p=0.173$) y en Naturales ($p=0.059$).

Tabla 5. Rendimiento Medio y por Materias en función del Miedo Total

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

Rendimiento	281	0	Poco	7.181	2.0717		
Religión/Ciudadanía	172	1	Bastante	7.075	2.0346	3.394	.018
Y Filosofía	12	0	Mucho	6.000	2.7961		

IE y Rendimiento

A medida que aumenta el nivel de IE aparecen calificaciones más altas, lo que evidencia un mayor rendimiento general. El grupo que presenta niveles más altos de IE presenta también mejores resultados (con una media de 7.59). Después aparece el grupo de alumnos que reflejan bastante IE (media de 5.99). El grupo que, claramente, demuestra peores resultados (con una media por debajo del aprobado -3.95-) es el de alumnos que demuestran poca IE. Esto queda mucho más claro si se consideran las medias de cada grupo, ya que tanto a nivel global como en las materias de Lengua Castellana (6.96), Matemáticas (7.48), Sociales (7.89), Naturales (7.68), Inglés (7.36) y Religión/Ciudadanía(8.16) los que más IE demuestran, alcanzan mejores resultados.

En el apartado inferencial (tabla 6), se constata la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento, dado que se encontraron diferencias significativas en la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$) y las materias (Lengua Castellana $-p=0,000-$, Matemáticas $-p=0,000-$, Sociales $-p=0,000-$, Naturales $-p=0,000-$, Inglés $-p=0,000$ y Religión/Ciudadanía $-p=0,000-$). En todos los casos los sujetos que tenían mayor nivel de Inteligencia Emocional, presentaban mejores resultados académicos.

Tabla 6. Rendimiento en función de la IE

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Inteligencia Emocional						
	75	0	Poca IE	3.9533	1.30475	120.534 .000
Rendimiento Global	402	0	Bastante IE	5.9909	1.48491	
	79	0	Mucha IE	7.5928	1.46024	
Rendimiento Lengua Castellana	75	0	Poca IE	3.587	1.7328	63.656 .000
	402	0	Bastante IE	5.420	1.8348	
	79	0	Mucha IE	6.962	2.0782	
Rendimiento Matemáticas/ Griego	75	0	Poca IE	3.600	1.8744	71.317 .000
	402	0	Bastante IE	5.480	2.0543	
	79	0	Mucha IE	7.481	1.9603	
Rendimiento Sociales	75	0	Poca IE	4.227	2.0173	
	402	0	Bastante IE	6.177	2.0689	
	79	0	Mucha IE	7.899	1.7067	63.961 .000
	75	0	Poca IE	3.653	1.5896	87.708 .000

Rendimiento	402	0	Bastante IE	5.893	1.9852		
Naturales/Latín	79	0	Mucha IE	7.684	1.6528		
	75	0	Poca IE	3.760	1.6753	65.173	.000
Rendimiento Inglés	402	0	Bastante IE	5.751	2.0156		
	79	0	Mucha IE	7.367	1.9492		
	75	0	Poca IE	4.893	2.2932	64.838	.000
Rendimiento	402	0	Bastante IE	7.224	1.8252		
Religión/Ciudadanía	79	0	Mucha IE	8.165	1.7278		
Y Filosofía							

Si finalmente se toman los resultados que se resumen en la tabla 7, se puede confirmar que el Rendimiento está bajo la influencia de la IE, así como de todas las variables sociodemográficas (edad, cultura/religión y estatus socioeconómico) excepto el género. El conjunto de ellas dan cuenta del 28.6 % de la varianza en el Rendimiento ($R^2 = 0.286$), teniendo la IE el mayor poder determinante. Ésta por sí sola explica el 53.9% de la varianza en Rendimiento. Se observa una relación directamente proporcional entre el Rendimiento y la IE. Por su parte, la edad resulta inversamente proporcional (menor cuanto más edad presenta el sujeto), al igual que la cultura/religión (debido a que se asoció el valor 1 con la religión cristiana y 2 con la musulmana), y el estatus lo que indica, claramente, que la cultura musulmana tiene resultados significativamente inferiores y que los sujetos presentan mejores resultados cuanto mayor es su estatus socioeconómico. El resto de variables (género y Miedo) quedan rechazadas. 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.

$$\text{Rendimiento Académico} = 4.241 - .825 (\text{Inteligencia Emocional}) - .45 (\text{Curso}) - .620 (\text{Cultura/Religión}) - .177 (\text{Estatus socioeconómico})$$

Tabla 7. Regresión múltiple considerando como variable criterio el Rendimiento y como predictoras el resto

R=.534	R ² =.286	F=33.194	p=.0000	
Variables	B	β	t	P
Constante General	4.241		8.772	.000
Inteligencia Emocional	.825	.539	10.608	.000
Curso/Edad	-.450	-.447	-8.945	.000
Cultura/religión	-.620	-.229	-3.542	.000
Estatus	-.177	-.160	-2.509	.0013

Discusión/Conclusiones

La población estudiada refleja niveles medio-bajos de miedo, siendo el factor que genera más miedo el relacionado con la muerte y menos los miedos médicos. El género y la cultura influyen en la intensidad, teniendo niveles superiores las chicas y los musulmanes. No existen diferencias visibles en los niveles de miedo por edad ni estatus. Tampoco existen diferencias en los tipos que permanecen constantes en todos los grupos. En todos los casos, las mujeres reflejan niveles más altos. Esto era algo esperado, considerando el trabajo de Burnham et al. (2011), en los que se evidenciaba claramente que los participantes de género femenino alcanzaban puntuaciones más altas en esta variable. Como posible explicación parece válida la aportada por Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández, y Quiles (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas, correspondiente con los diferentes estilos de crianza de chicos y chicas. Las diferencias en estos patrones hacen que las chicas se consideren más "emocionales" que los varones. La cultura también determina las manifestaciones de Miedo. En este caso, son los musulmanes los que presentan niveles superiores para esta variable. Diferencias para los grupos culturales también se encontraron en Burnham et al. (2011). Totalmente relacionado con esta última afirmación, aparecen también diferencias estadísticamente significativas en cuanto al estatus. Las dos últimas variables se encuentran íntimamente relacionadas entre sí, lo que hace que los niveles más altos se den entre los pertenecientes a estatus bajos. Esta realidad también fue encontrada en los trabajos de Kushnir et al. (2014) y Roth et al. (2014), en los que se demuestra la influencia del entorno socio-cultural sobre el miedo.

En IE aparecen niveles medio-altos. El factor en el que aparecen resultados superiores es en Empatía y el que menos en Autocontrol. La edad, el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales (nivel de la IE) y en la mayoría de los factores que conforman la IE. Para la edad, parece claro que las diferencias encontradas son fruto del desarrollo emocional que caracteriza el proceso evolutivo de los niños, algo ya mencionado en Billings et al. (2014). También ocurre en el caso de la variable género, desprendiéndose que es una variable determinante para el desarrollo de la IE. Estos datos son contrarios a los obtenidos en otros trabajos (Billings et al., 2014), en poblaciones infantiles, coincidiendo con los recogidos en Micó-Cebriána y Cava (2014), con una muestra de edad más avanzada. Con respecto a la cultura, las personas pertenecientes a la cultura/religión cristiana-occidental tienen niveles significativamente superiores. Por estatus, los niveles más altos se asocian a un mayor manejo emocional. Esta conclusión se obtuvo también en el los trabajo de Chamundeswari (2013).

En Rendimiento también aparecen niveles medio-altos. La materia en la que hay mayor rendimiento es en Religión, siendo Lengua Castellana en la que se registran los más bajos. En este sentido, se han de mencionar las dificultades para la integración socio educativa y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Oropesa, Moreno, Pérez y Muñoz-Tinoco, 2014) como importantes

justificantes de estas diferencias significativas. Dentro de ellas, la diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos, junto con las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006 y Siqués, y Vila, 2014) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono, mostrándose el contexto "autóctono" 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.

Existe relación entre el miedo y la IE. Es por ello, que esta emoción adquiere un carácter negativo, por lo que considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el desarrollo evolutivo del sujeto, especialmente entre 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 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 con los demás, llegando a reducir el miedo que la persona pudiera llegar a manifestar, por la mayor seguridad que da ese intercambio con iguales. No se han encontrado trabajos que relacionen de manera directa ambas variables, sin embargo, en el trabajo desarrollado por Ford et al. (2014) en el que se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés e inteligencia emocional y estrés respectivamente) y diferentes estados emocionales, de la misma manera que el repertorio emocional del sujeto puede jugar un papel importante incidiendo en la conducta del mismo. Por tanto, se puede intuir que las diferentes emociones pueden interactuar entre sí. El miedo puede llegar a influir en diferentes estados emocionales, así como también en habilidades que se han incluido dentro de la Inteligencia Emocional. Existe interacción entre el miedo y el rendimiento total y en algunas materias, que aumentan en los niveles menores de miedo, lo que refuerza lo comentado anteriormente. Se puede concluir con la idea de que a mayor nivel de IE mayor Rendimiento Académico, lo que viene a confirmar los encontrados por diferentes autores como es el caso de Billings et al. (2014) y Chamundeswari (2013). La relación directamente proporcional entre la IE y el Rendimiento muestra claramente que las habilidades emocionales guardan relación con el logro académico. 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.

Referencias

- 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.
- 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.
- Burnham, J., Hooper, L. y Ogorchock, H. (2011). Differences in the Fears of Elementary School Children in North and South America: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33, 235-251. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10447-011-9131-7>.
- Chamundeswari, S. (2013). Emotional Intelligence and Academic Achievement among Students at the Higher Secondary Level. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 2(4), 178-187.
- 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.
- 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.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- 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.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575.
- Gismero E. (2000). *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Gómez-Castro, J. L. (1986). "Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en E.G.B. con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon". *Bordón*, 262, 257-275.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ªed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.

- Kushnir, J., Gothelf, D., Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? *Comprehensive Psychiatry*, 55, 336–341.
- Lane, B. y Gullone, E. (1999). Common fears: A comparison of adolescents' self-generated and fear survey schedule generated fears. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), 194-204.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., García-Fernández, J.M., y Quiles, M.J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13), 150-163. Recuperado de 2010 en <http://reme.uji.es>.
- Micó-Cebriána, P. y Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 342-367.
- Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 521-551.
- Miloyan, B., Bulley, A., Pachana, N. y Byrne, G. (2014). Social Phobia symptoms across the adult lifespan. *Journal of Affective Disorders*, 168, 86-90.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.
- Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P. & Muñoz-Tinoco, V. (2014). Rutinas de tiempo libre: oportunidad y riesgo en la adolescencia. *Cultura y Educación*, 26(1), 159-183.
- 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, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- Roth, G., Benita, M. Amrani, C., Shachar, B. Asoulin, H., Moed, A., Bibi, U. y Kanat-Maymon, Y. (2014). Integration of negative emotional experience versus suppression: Addressing the question of adaptive functioning, *Emotion*, 14(5), 908–919.
- 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.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo Emocional: La Organización de la Vida Emocional en los primeros años*. México D. F.: Oxford University Press.

Tobías-Imbernón, C., Olivares-Olivares, P. J. y Olivares, J. (2013). Revisión de autoinformes de fobia social diseñados para niños y adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 123-130.

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.