

Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta

Federico Pulido Acosta
Francisco Herrera Clavero
Universidad de Granada

La Inteligencia Emocional ha demostrado ser un campo íntimamente ligado al éxito personal y profesional. Sobre esta última, el ámbito de las emociones básicas puede presentarse como un elemento verdaderamente influyente. Por ello, se pretenden conocer los niveles y relaciones de Miedo e Inteligencia Emocional (IE), en el alumnado de la ciudad de Ceuta. Se contó con 1186 participantes. El 57.8% son mujeres y el 42.2% varones, y el 58.9% musulmanes y el 41.1% cristianos. Como instrumentos se emplearon la adaptación de Ascensio et al. (2012) del Inventario de Miedo para Niños (FSSC-II) y la de Matesanz (2006) del Inventario de Temores (FSS) y adaptaciones propias del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso, 2009). Se reflejan niveles medios de Miedo y medio-altos en IE, influyendo edad, género, cultura/religión y estatus. El desarrollo evolutivo y los diferentes patrones de crianza justifican estas diferencias. Miedo e IE son inversamente proporcionales, demostrando que el entrenamiento de las emociones puede ser un elemento importante en el logro del éxito, a través de la IE.

Palabras clave: emoción, miedo, inteligencia emocional, contexto pluricultural.

Fear and emotional intelligence in the pluricultural context of Ceuta

The field of emotional intelligence has proved to be closely linked to personal and professional success. The vast range of basic emotions may become a key aspect. The main objective of this paper is to reflect the types of Fear and

Emotional Intelligence (EI), and the influence over each other, of students in Ceuta. We focused on 1186 participants; 42.2% are boys and 57.8% girls; 58.9% are Muslims and 41.1% Christians. The techniques used in this survey are FSSC-II, adapted by Ascensio et al. (2012), the Matesanz (2006) adaptation of FSS and a similar adaptation of MSCEIT (2009) to each one of the groups. The results show medium levels on Fear and medium-high levels on EI. They are influenced by factors of age, gender, customs/religion and socio-economic. We have also found a relationship between Fear and EI. Evolutionary development and different nurturing patterns justify these differences. There is an inverse ratio between fear and EI, that is why emotion training and development may be a key element to achieve success through EI.

Keywords: Emotion, fear, emotional intelligence, pluricultural context.

Introducción

Al considerar el concepto de emoción, se toman como partida las concepciones de autores como Goleman (1996) o 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.

Este trabajo se centra en la Inteligencia Emocional (IE) y, dentro del ámbito de las emociones, deliberadamente se ha querido focalizar en el miedo. Éste se considera una emoción específica básica y como tal, incorpora todos los componentes fundamentales de una emoción. Así, 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. Las reacciones emocionales humanas están causadas por la interacción de factores biológicos y culturales (Ford, Mauss, Troy, Smolen y Hankin, 2014). Existe una enorme constancia en los miedos más comunes, con independencia de la edad, el género y el grupo cultural. Todos pertenecen a la categoría de miedo a la muerte (Burnham, Hooper y Ogorchok, 2011). La edad influye en la intensidad y el número de miedos. Ambos decrecen con el paso del tiempo hasta alcanzar la edad 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 y Burnham et al., 2011). Las diferencias descritas para el género, hacen que Matesanz (2006) llegue a aconsejar aplicarlos cuestionarios por separado para ambos. Esto es necesario si se pretende encontrar factores independientes para los dos. También se puede contemplar la enorme incidencia que tiene el entorno sobre el miedo, observando-

se la influencia de los acontecimientos externos en el desarrollo emocional (Roth et al., 2014).

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. En los cuestionarios preestablecidos (tipo FSS) 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.

Por otra parte, el término IE, acuñado por Payne (1986), ha sido más conocido a través de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996). Estos autores clarifican cuáles son las características de cada una de las habilidades específicas que la integran, tales son: la capacidad intrapersonal, formada por las habilidades de conocimiento de sí mismos (adecuada identificación de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones), motivación (impulso director para el desarrollo de una tarea) y capacidad interpersonal. Esta última queda configurada por las capacidades de empatía (capacidad de identificar las emociones en los demás) y habilidades sociales (interacción con los demás). De esta manera, la IE se revela como clara alternativa o, en todo caso, complemento a la inteligencia tradicional.

Con esto se pretende marcar la desvinculación total entre ambos tipos de capacidades, en línea con el estudio realizado por Pérez y Castejón (2006) en el que no aparecían correlaciones entre ambas. Esto permite que se puedan desligar ambos conceptos. Del mismo modo, sí existen entre las habilidades sociales y las emocionales (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006). Esto justificaría la inclusión de estas habilidades sociales dentro de la IE y en relación con ella.

De los aspectos más relevantes, en relación con la IE, es la gran controversia existente con respecto a la influencia del género en ésta. 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). Estos trabajos consideran el género de una manera aislada, estando las diferencias mediatizadas por factores como la edad.

Entre los instrumentos para evaluar la IE se pueden distinguir dos tipos: el primero (que es el seleccionado en el presente estudio) entiende la IE como habilidad, referido a cómo las emociones influyen en el funcionamiento cognitivo (Mayer et al., 2009). Los modelos de autopercepción de la IE, se basan en concepción de la IE de Goleman (1996).

Lo más relevante, en nuestro caso, son las investigaciones que relacionan la IE con el miedo. Estas no son muy numerosas, 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. Este trabajo ha sido una de las bases que impulsan el realizado. Teniendo en cuenta la interacción entre emociones, se busca también dicha interacción con la IE.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de estudiantes escolarizados en centros de primaria, secundaria y la universidad de la ciudad de Ceuta. Los objetivos del mismo han sido 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, se pretende conocer y analizar si existe interferencia entre estas dos variables. Como hipótesis se espera que los niveles de Miedo varían en función del género, la edad, la cultura y el estatus (de acuerdo con la bibliografía consultada). 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. Esperamos encontrar interacción entre el Miedo y la Inteligencia Emocional, influyendo el primero sobre la IE de manera negativa.

Método

Participantes

La muestra estuvo integrada por 1186 participantes de 9 centros educativos (4 de E. Primaria, 4 de E. 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%.

Instrumentos

Como instrumentos 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 α de Cronbach de 0.955 para la muestra infantil y de 0.957 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 α de Cronbach de 0.953. 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 et al., 2009) a la población infantil, adolescente y adulta. Para llevar a cabo la adaptación se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando las diferentes secciones del mismo (exceptuando la G, que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado de Primaria y Secundaria). En ellas 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); ajustando las diferentes secciones a la dificultad del alumnado. 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.

Asimismo, se llevó a cabo una adaptación de la Escala de Habilidades Sociales, EHS (Gismero, 2000), cuya fiabilidad fue de 0.88 (infantil), 0.813 (adolescentes) y 0.861 (adultos) respectivamente.

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 a través del Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20, 2011), 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

Los resultados obtenidos (tabla 1) reflejan niveles medios de Miedo, variable en la que la edad parece mostrar su influencia, siendo éstos inversamente proporcionales; a medida que el sujeto se va desarrollando emocionalmente, descende su manifestación de miedo. La muestra Infantil (1.60), la Adolescencia (con una media de 1.26) y los Adultos (0.765), no sólo cumplen este decrecimiento en las puntuaciones totales de Miedo. En los factores, se observa una situación similar: 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 -0.77-, a la Muerte -1.90-, a los Animales 1.04- y Miedos Escolares -1.35). Solamente en la categoría de Miedos Médicos (0.65) los adultos presentan niveles más altos que los adolescentes. El rango en las manifestaciones de miedo va desde 0 (nada) hasta 3 (nivel máximo de miedo). Las diferencias resultan estadísticamente significativas en el Miedo Total ($p=0.000$), a lo Desconocido ($p=0.000$), a la Muerte ($p=0.000$), a los Animales ($p=0.000$), a la Crítica ($p=0.000$), los Miedos Escolares ($p=0.000$) y los Miedos Médicos ($p=0.000$).

El género también muestra influencia sobre los niveles de Miedo, ya que, en todos los casos, las mujeres reflejan los niveles más altos (gráfico 1). Esta situación se repite en cada factor (Miedo a lo Desconocido -1.14 frente a 0.77-, a la Muerte -2.18 frente a 1.83-, a los Animales -1.45 frente a 0.98-, a la Crítica -1.16 por 0.95-, Miedos Escolares -1.58 frente a 1.33- y Miedos Médicos -0.59 por 0.37-). Esto da diferencias estadísticamente significativas en el Miedo Total ($p=0.000$), a lo Desconocido ($p=0.000$), a la Muerte ($p=0.000$), a los Animales ($p=0.000$), a la Crítica ($p=0.000$) y los Miedos Escolares ($p=0.000$) y Médicos ($p=0.000$).

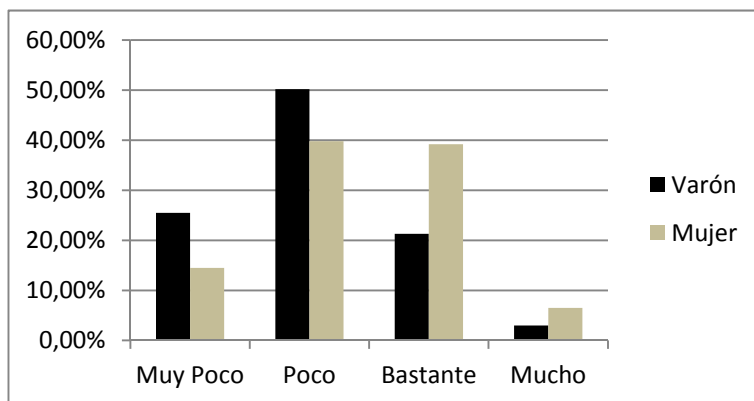


Gráfico 1. Niveles de Miedo en función del Género.

La cultura también determina las manifestaciones de Miedo. En este caso, son los musulmanes los que presentan niveles superiores para esta variable (gráfico 2). Estos resultados se repiten en la mayoría de factores de la variable: Miedo a lo Desconocido (1.04 por 0.80), 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 (0.52 y 0.49 respectivamente). Los resultados de la estadística inferencial demuestran que la cultura influye en Miedo Total ($p=0.000$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0.000$), el Miedo a los Animales ($p=0.000$) y los Miedos Escolares ($p=0.000$).

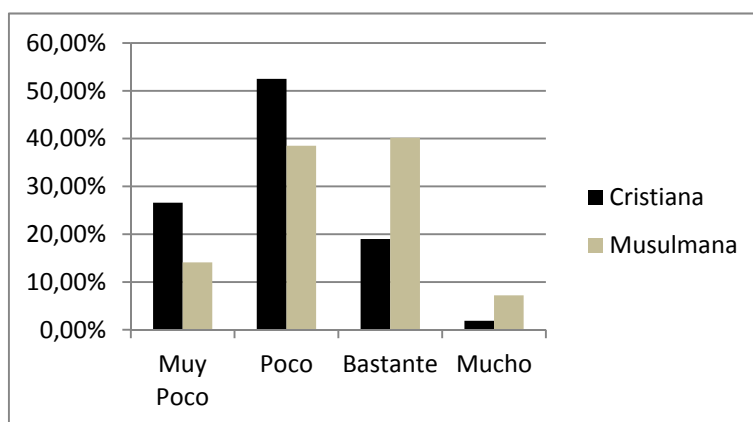


Gráfico 2. Niveles de Miedo en función de la Cultura.

Asimismo, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto al estatus, dándose los niveles más bajos de miedo en los estatus más bajos. Se muestra así la influencia del entorno sociocultural sobre el miedo.

TABLA 1. MIEDO TOTAL EN FUNCIÓN DE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Perdidos</i>	<i>Media</i>	<i>Des. Tip.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<i>Edad/Etapa</i>							
Miedo Total	404	15	Infantil-Primaria	1.6431	.52739	235.522	.000
	557	0	Adolescentes	1.2630	.50794		
	225	1	Adultos	.7654	.31751		
<i>Género</i>							
Miedo Total	494	7	Varones	1.1490	.54495	57.367	.000
	676	9	Mujeres	1.4001	.57087		
<i>Cultura/Religión</i>							
Miedo Total	474	14	Cristianos	1.1041	.49951	94.455	.000
	696	2	Musulmanes	1.4235	.58471		
<i>Estatus socio-económico y cultural</i>							
Miedo Total	180	0	Bajo	1.7118	.58158	46.303	.000
	368	0	Medio-Bajo	1.2628	.55719		
	511	1	Medio	1.1614	.52214		
	111	15	Alto	1.3314	.52174		

Se hallaron niveles medio-altos de IE y niveles similares (ligeramente superiores) de Habilidades Sociales, manifestándose la influencia que, sobre ellos, tienen las variables sociodemográficas analizadas (tabla 2).

Particularmente, en IE, los de mayor edad, las chicas, los cristianos y los de estatus más altos, alcanzan mejores resultados; mientras que, para las HHSS, reflejan mejores puntuaciones los de mayor de edad, varones, cristianos y niveles socio-económicos intermedios.

Considerando la edad, las diferencias resultan estadísticamente significativas en IE Total ($p=0.000$) y el factor Habilidades Sociales ($p=0.000$), observándose un aumento progresivo en los niveles a medida que se asciende en edad. Así la etapa con niveles mayores es la edad adulta, seguida de la adolescencia y terminando por la etapa infantil.

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género, 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 tienen un nivel ligeramente superior, tal y como reflejan las medias de ambos (2.69 los varones y 2.63 las chicas). Las diferencias son estadísticamente significativas en IE Total ($p=0.000$) y también en las Habilidades Sociales ($p=0.017$).

TABLA 2. IE TOTAL Y HHSS EN FUNCIÓN DE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Perdidos</i>	<i>Media</i>	<i>Des. Tip.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<i>Etapa</i>							
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		
<i>Género</i>							
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		
<i>Cultura/Religión</i>							
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		
<i>Estatus socio-económico y cultural</i>							
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		
Habilidades Sociales	126	0	Alto	1.6743	.31565	15.187	.000
	137	43	Bajo	2.5472	.43750		
	368	0	Medio-Bajo	2.7042	.43213		
	509	3	Medio	2.7040	.42333		
	126	0	Alto	2.4668	.37508		

Los participantes pertenecientes al grupo de cultura/religión musulmana presentan peores resultados en IE (1.64 frente a 1.85 de media). En el caso de las

Habilidades Sociales ocurre lo mismo, a pesar de que estas diferencias son menores (los cristianos 2.69 y los musulmanes 2.63). En ambos casos, las diferencias son estadísticamente significativas (IE Total; $p=0.000$ y Habilidades Sociales; $p=0.029$). Por otra parte, los estatus más altos se asocian a un mayor manejo emocional.

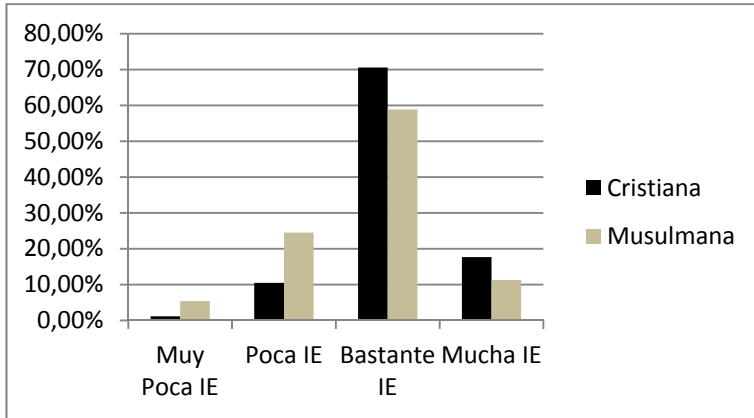


Gráfico 3. Niveles de IE en función de la Cultura

Miedo e Inteligencia Emocional

Se observa un descenso en las puntuaciones de IE a medida que aumentan los niveles de miedo. Las puntuaciones más altas se dan en los que presentan muy poco (1.79) y poco miedo (1.78). Después vendría el que refleja bastante miedo (1.67). Los niveles más bajos de IE (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, página siguiente), aparecen diferencias estadísticamente significativas en la IE Total ($p=0.000$) y las Habilidades Sociales ($p=0.000$), siendo inversamente proporcionales al Miedo.

Si finalmente se toman los resultados que se resumen en la tabla 4 (ver página siguiente), se puede confirmar que la Inteligencia Emocional está bajo la influencia de la Edad (Etapa), el Estatus, la Cultura/religión y la Media de 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 ($R^2=0.310$), teniendo la Edad el mayor poder determinante. Ésta por sí sola explica el 49.5% de la varianza en IE ($\beta=0.495$). De esta forma, la regresión nos permite calcular la puntuación de IE, del mismo modo que

se podrían predecir el resto de variables respecto de las otras, siguiendo la función que aparece a continuación:

$$IE \text{ Total} = 0,908 + 0,05 \text{ Edad} + 0,078 \text{ Estatus} - 0,097 \text{ Cultura/Religión} - 0,08 \text{ Media Miedo Total}$$

TABLA 3. NIVELES DE IE EN FUNCIÓN DEL MIEDO.

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
<i>Miedo</i>						
Inteligencia Emocional	224	0	Muy Poco	1.7894	.35129	1.238 .000
Emocional	514	0	Poco	1.7753	.34329	
Total	349	0	Bastante	1.6673	.34768	
Habilidades Sociales	37	0	Mucho	1.5687	.35242	1.561 .000
Sociales	223	1	Muy Poco	2.8546	.46382	
Total	514	0	Poco	2.6708	.42126	
	349	0	Bastante	2.5380	.37219	
	37	0	Mucho	2.5076	.43097	

TABLA 4. REGRESIÓN MÚLTIPLE CONSIDERANDO COMO VARIABLE CRITERIO LA IE Y COMO PREDICTORAS EL RESTO.

R=0,557 R²= 0,310		F= 125,857 p= 0,0000			
Variables	B	β	t	p	
Constante General	0,908		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	

Conclusiones

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. A medida que el sujeto se va desarrollando emocionalmente, desciende su manifestación de miedo, en consonancia con los hallazgos de Burnham (2007), Kushnir et al. (2014) y Miloyan et al. (2014). Este proceso forma parte del desarrollo emo-

cional 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 de Burnham (2007), Matanzas (2006) y Burnham et al. (2011). 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 a los diferentes estilos de crianza. Las diferencias en estos patrones hacen que las chicas sean más “emocionales” que los varones, lo que justificaría estas diferencias. Los musulmanes presentan manifestaciones más altas de Miedo. Diferencias que, para los grupos culturales, también encontraron Burnham y Lomas (2009) y Burnham et al. (2011), para grupos culturales desfavorecidos. 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, en consonancia con los hallazgos de 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.

La población refleja niveles medio-altos de IE. Niveles similares (ligeramente superiores) aparecen dentro de la categoría Habilidades Sociales. Para 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 Hadjimatheou (2014), evidenciándose que la maduración contribuye a la mejora de las diferentes capacidades que integran la IE. Se aprecia cierta 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), lo que alimenta el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales”. De nuevo, los estilos de crianza diferenciados entre varones y mujeres pueden ser el motivo para que las mujeres desarrollen más el componente afectivo (tanto en el caso de habilidades emocionales como en el caso de emociones específicas). Los participantes pertenecientes al grupo de cultura/religión musulmana presentan peores resultados en IE, al igual que las Habilidades Sociales. Los estatus más altos se asocian a un mayor manejo emocional. Relacionado con estos dos factores, íntimamente dependientes, se comentan también las dificultades para la integración socio educativa (Martínez y Alfageme, 2004) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández, Rodríguez y Moral, 2011) como importantes justificantes de estas diferencias significativas, como hallaron González, Ramírez-Maestre y He-

rrero, (2007) y Chamundeswari (2013). Esta diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos, junto con las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono. El contexto “autóctono” se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo. Ante esta situación, la interculturalidad se antoja necesaria aunque no suficiente para la progresiva eliminación de estas diferencias.

Finalmente, existe interacción entre el miedo y la IE, aumentado la segunda a medida que descende el primero. Lo mismo ocurre en el caso de las HHSS. A pesar de que no se han encontrado trabajos que relacionen de manera directa el Miedo y la IE, el desarrollado por Ford et al. (2014) establece relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés y estrés, respectivamente) y diferentes estados emocionales, indicando que el repertorio emocional del sujeto juega un papel importante en su conducta; del mismo modo determinados acontecimientos vividos por el sujeto pueden ejercer influencia sobre su repertorio emocional (Ordóñez-Cambolor et al., 2014).) a través de este trabajo se ha podido constatar que existe una relación de interacción inversamente proporcional entre el Miedo y la IE, y, de forma análoga, ocurre en el caso de las HHSS. Se puede concluir que 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.

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.
- 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.
- 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.

- Burnham, J.J. (2007). Children's fears: A pre-9/11 and post -9/11 comparison using the American Fear Survey Schedule for Children (FSSC-AM). *Journal of Counselling and Development*, 85, 461-466.
- Burnham, J., 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>.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Gismero, E. (2000) EHS, *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, V., Ramírez, C. y Herrero, A.M. (2007). Inteligencia emocional, personalidad y afrontamiento en pacientes con dolor crónico. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 185-195
- 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.
- 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.
- Kushnir, J., Gothelf, D. y Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? *Comprehensive Psychiatry*, 55, 336-341.
- Lane, B. y Gullone, E. (1999). Common fears: A comparison of adolescents' self-generated and fear survey schedule generated fears. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), 194-204.
- Martínez, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista española de educación comparada*, 10, 299-324.
- Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 521-551.
- 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, 13-25. Recuperado de 2010 en <http://reme.uji.es>.
- Miloyan, B., Bulley, A., Pachana, N. y Byrne, G. (2014). Social phobia symptoms across the adult lifespan. *Journal of Affective Disorders*, 168, 86-90.
- 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.
- Payne, W.L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration relating to fear, pain, and desire. Dissertation abstracts international, 47, 2003.
- 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.

- 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... y Kanat-Maymon, Y. (2014). Integration of negative emotional experience versus suppression: Addressing the question of adaptive functioning. *Emotion*, 14(5), 908–919.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- 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.