



UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Departamento de Psicología y Pedagogía
Psikologia ente Pedagogia Saila

Tesis doctoral

**ANSIEDAD, PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

Andrés Domblás García

Director: Javier Fernández Montalvo

**Pamplona
2016**

A Gabino y a Maritxu, a Maite, a Lur y a Haizea por todo lo que habéis hecho y hacéis para que sea como soy, por lo que me habéis enseñado, por lo que me habéis permitido y limitado, por todo lo que compartimos y por todo lo que hemos de compartir

Agradecimientos

A Javier Fernández Montalvo, director de esta tesis doctoral, por su dedicación, por sus aportaciones, por sus correcciones, por su apoyo, por su intensidad, por su contribución en hacer de lo que era un proyecto una realidad.

A Emilio Garrido, director inicial de la presente tesis, por su dedicación, por sus indicaciones, por sus muestras de ánimo, por ayudarme a creer que esto era posible.

A los directores tutores y orientadores de los centros en los que se ha realizado la investigación, no aparecéis con nombres y apellidos por guardar la privacidad de los centros participantes, habéis sido una parte fundamental en esta tesis, gracias por vuestra colaboración y por vuestras aportaciones.

Agradecer a las familias de los niños participantes por la autorización concedida y a todos los niños, por vuestra colaboración, actitud y responsabilidad mostrada en este proceso.

A Teresa Aranaz, directora general del departamento de educación cuando se inició esta tesis doctoral, por los permisos concedidos para poder realizar esta investigación.

A Rosario Sucunza que desde el departamento me ayudó a gestionar los inicios de este trabajo.

A Ángel Sanz por su tiempo, por sus aportaciones en todo lo referente a evaluación educativa.

A Juan Ramón Elorz por sus orientaciones en distintos momentos de este trabajo.

A Juanjo Góngora por sus conversaciones, por nuestras discusiones, por sus aportaciones, por su amistad.

A Nekane Domblás por su paciencia, por sus correcciones y por sus aportaciones.

A Juanan Ramírez e Isa Jurio por su paciencia y colaboración en el tratamiento de datos

Agradecer a Gloria Aguinaga, Palma Tocón, Lourdes Martín, compañeras en el trabajo de orientación educativa y con las que coincidí en un trabajo de investigación, por su amistad por sus aportaciones y apoyos mostrados a lo largo de este proceso.

A mis compañeros de trabajo que han sabido de mis andanzas por estos mundos de la investigación, por sus apoyos, por sus muestras de ánimo, por todas vuestras aportaciones.

A mis amigos que me animan, me preguntan y me comentan, que vamos entrando en años y que ya va siendo hora de acabar.

A mis cuñadas, cuñados, sobrinas, sobrinos, suegros, tías, tíos, primos, primas y demás familia por su comprensión y muestras de ánimo.

A mis hermanos. Joseba, Gerardo, Juanmi por vuestro apoyo incondicional, por vuestros ánimos, por estar ahí cuando os he necesitado.

Índice

Agradecimientos.....	5
Índice.....	7
Índice de tablas.....	11
Índice de figuras.....	14
INTRODUCCIÓN.....	15
PARTE TEÓRICA.....	21
1. LA ANSIEDAD.....	23
1.1. Introducción.....	23
1.2. Enfoque psicodinámico y humanista.....	24
1.3. Enfoque conductista.....	27
1.4. Enfoque experimental motivacional.....	29
1.5. Enfoque de la personalidad.....	30
1.6. Enfoques desde postulados fisiológicos.....	33
1.7. Teorías cognitivas.....	37
1.8. Principales modelos cognitivos.....	39
1.8.1. El modelos de esquemas de Beck.....	39
1.8.2. El modelo de red asociativa de Bower.....	40
1.8.3. El modelo de los cuatro factores de ansiedad.....	41
1.9. Categorización, descripción y cuantificación de los trastornos mentales.....	44
1.9.1. El modelo médico categorial.....	46
1.9.2. El modelo psicométrico–dimensional.....	49
1.9.3. Convergencia entre ambos modelos.....	50
1.10. Las dimensiones de ansiedad en el DSM.....	51
1.11. El Screen for Children Anxiety Related Disorders (SCARED) como medida de evaluación de la ansiedad.....	54
1.11.1. Estudios internacionales.....	55
1.11.2. Estudios españoles.....	58
2. LA PERSONALIDAD.....	61
2.1. Introducción.....	61
2.2. Temperamento, carácter y personalidad.....	62
2.2.1. Temperamento.....	62
2.2.2. Carácter.....	64

2.2.3. Personalidad	64
2.3. La personalidad en la infancia	66
2.3.1. El modelo Big-Five	66
2.3.2. Personalidad y temperamento en la infancia.....	69
2.3.3. Las dimensiones del temperamento	75
2.3.4. Temperamento y Personalidad: cinco dimensiones comunes.....	78
2.4. Las características psicológicas positivas	79
2.4.1. Los rasgos de la personalidad madura	81
2.5. La <i>Big-Five-C</i> como medida de evaluación de las características de personalidad.....	91
3. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	95
3.1. Introducción	95
3.2. Evaluación diagnóstica	96
3.3. Organismos responsables en el proceso de evaluación diagnóstico	100
3.3.1. La Alta Inspección Educativa	100
3.3.2. La inspección educativa dependiente de las CCAA.....	101
3.3.3. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)...	102
3.3.4. Los organismos que evalúan el Sistema Educativo en las Comunidades Autónomas.....	102
3.4. Participación en estudios internacionales de evaluación ..	103
3.4.1. Referentes internacionales	105
3.4.2. Definición de competencias en el ámbito de la evaluación 107	
3.4.3. El uso de escalas de rendimiento	111
3.5. Variables relacionadas con el rendimiento académico	112
3.6. Condicionantes del rendimiento académico	113
3.6.1. Variables personales	114
3.6.2. Variables contextuales.....	117
3.7. Estudios relacionados con las pruebas de diagnóstico y las pruebas de PISA.....	122
4. LA RELACIÓN ENTRE LA ANSIEDAD, LA PERSONALIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	129
4.1. Ansiedad y personalidad.....	129
4.2. Ansiedad y rendimiento académico	135

4.3.	Personalidad y rendimiento académico	141
4.4.	Ansiedad, personalidad y rendimiento	149
PARTE EMPÍRICA.....		151
1.	INTRODUCCIÓN.....	153
2.	OBJETIVOS E HIPÓTESIS	155
2.1.	Objetivos.....	155
2.2.	Hipótesis	155
3.	MÉTODO	157
3.1.	Participantes	157
3.2.	Evaluador	158
3.3.	Diseño	158
3.4.	Medidas de evaluación	159
3.4.1.	Variables sociodemográficas.....	159
3.4.2.	Variables de ansiedad	159
3.4.3.	Variables de personalidad	163
3.4.4.	Variables de rendimiento académico	166
3.5.	Procedimiento	175
3.6.	Análisis estadísticos	178
4.	RESULTADOS	179
4.1.	Características de la muestra y comparación con los valores normativos	179
4.1.1.	Ansiedad	179
4.1.2.	Personalidad	180
4.1.3.	Rendimiento académico.....	181
4.2.	Descripción de la muestra según el género del alumnado	181
4.2.1.	Ansiedad	182
4.2.2.	Personalidad	183
4.2.3.	Rendimiento académico.....	185
4.3.	Descripción de la muestra según la titularidad del centro	191
4.3.1.	Ansiedad	192
4.3.2.	Personalidad	194
4.3.3.	Rendimiento académico.....	195
4.4.	Descripción de la muestra según el modelo lingüístico....	201
4.4.1.	Ansiedad	202

4.4.2. Personalidad	204
4.4.3. Rendimiento académico.....	205
4.5. Descripción de la muestra según el ISEC	211
4.5.1. Ansiedad	212
4.5.2. Personalidad	213
4.5.3. Rendimiento académico.....	214
4.6. Relación entre la ansiedad, la personalidad y el rendimiento académico	216
4.7. Variables predictoras del rendimiento académico	223
4.8. Análisis de clúster.....	230
5. CONCLUSIONES.....	235
6. DISCUSIÓN	243
6.1. Características y distribución de la respuesta de ansiedad en el alumnado con edades comprendidas entre los 10 y 12.....	243
6.2. Características de personalidad del alumnado de la muestra	245
6.3. Rendimiento académico del alumnado de la muestra	245
6.4. Relación entre los niveles de ansiedad, los rasgos de personalidad y el rendimiento académico.....	247
6.4.1. Relación entre ansiedad y personalidad	247
6.4.2. Relación entre ansiedad y rendimiento académico.....	249
6.4.3. Relación entre personalidad y rendimiento académico .	251
6.4.4. Relación entre ansiedad, personalidad y rendimiento académico	252
6.5. Limitaciones, fortalezas del estudio y líneas futuras de investigación.....	254
Referencias	259
ANEXOS.....	289

Índice de tablas

Tabla 1. Número de países participantes en PISA.....	105
Tabla 2. Áreas y procesos contemplados en las pruebas PISA.....	107
Tabla 3. Características sociodemográficas de la muestra (N = 1.141) ...	158
Tabla 4. Comparación de las puntuaciones medias entre la muestra y la validación española (SCARED).....	180
Tabla 5. Comparación de las puntuaciones medias entre la muestra y las puntuaciones normativas de la versión española del <i>Big-Five</i>	180
Tabla 6. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por la muestra y el total de estudiantes navarros	181
Tabla 7. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de ansiedad en función del género	182
Tabla 8. Comparación entre los grupos con altos, medios y bajos niveles de ansiedad en función del género	183
Tabla 9. Comparación de puntuaciones medias en las variables de personalidad en función del género	184
Tabla 10. Comparación entre grupos con niveles altos, medios y bajos en las variables de personalidad en función del género	185
Tabla 11. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (comprensión lectora) en función del género	186
Tabla 12. Comparación entre los grupos con diferentes niveles de rendimiento académico (comprensión lectora) según el género	187
Tabla 13. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (matemáticas) en función del género	188
Tabla 14. Comparación entre los grupos con diferentes niveles de rendimiento académico en matemáticas según el género	189
Tabla 15. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (lengua extranjera) en función del género	190
Tabla 16. Comparación entre los grupos con diferentes niveles de rendimiento académico en lengua extranjera en función del género	191
Tabla 17. Comparación de las puntuaciones medias en variables de ansiedad según la titularidad del centro.....	192
Tabla 18. Comparación entre los grupos con altos, medios y bajos niveles de ansiedad según la titularidad del centro	193
Tabla 19. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de personalidad según la titularidad del centro	194
Tabla 20. Comparación entre los grupos con altos, medios y bajos niveles en variables de personalidad según la titularidad del centro	195
Tabla 21. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (comprensión lectora) según la titularidad del centro	196
Tabla 22. Comparación entre los grupos con distintos niveles de rendimiento académico (comprensión lectora) en función de la titularidad del centro .	197

Tabla 23. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (matemáticas) en función de la titularidad del centro	198
Tabla 24. Comparación de las puntuaciones medias entre grupos con distintos niveles de rendimiento académico (matemáticas) en función de la titularidad del centro	199
Tabla 25. Comparación en las variables de rendimiento académico (lengua extranjera) en función de la titularidad del centro	200
Tabla 26. Comparación entre los grupos con distintos niveles de rendimiento académico (lengua extranjera) en función de la titularidad del centro.....	201
Tabla 27. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de ansiedad según el modelo lingüístico	202
Tabla 28. Comparación entre los grupos con altos, medios y bajos niveles de ansiedad según el modelo lingüístico	203
Tabla 29. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de personalidad en función del modelo lingüístico	204
Tabla 30. Comparación entre los grupos con altas, medias y bajas puntuaciones en variables de personalidad en función del modelo lingüístico	205
Tabla 31. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (comprensión lectora) según el modelo lingüístico	206
Tabla 32. Comparación entre los grupos con altas+, altas, medias y bajas puntuaciones en las variables de rendimiento académico en función del modelo lingüístico	207
Tabla 33. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (matemáticas) en función del modelo lingüístico	208
Tabla 34. Comparación entre los grupos con alto+, alto, medio y bajo nivel de rendimiento académico (matemáticas) en función del modelo lingüístico	209
Tabla 35. Comparación de puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (lengua extranjera) en función del modelo lingüístico	210
Tabla 36. Comparación entre los grupos con puntuaciones altas+, altas, medias y bajas en rendimiento académico (lengua extranjera) en función del modelo lingüístico.....	211
Tabla 37. Comparación entre las puntuaciones medias en cada una de las variables de ansiedad en función del índice socioeconómico del centro ...	212
Tabla 38. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en las variables de personalidad en función del índice socioeconómico del centro	213
Tabla 39. Comparación entre las puntuaciones medias en cada una de las variables de rendimiento académico (comprensión lectora) en función del índice socioeconómico del centro	214

Tabla 40. Comparación entre puntuaciones medias en cada una de las variables de rendimiento académico (matemáticas) en función del índice socioeconómico del centro	215
Tabla 41. Comparación entre puntuaciones medias en cada una de las variables de rendimiento académico (lengua extranjera) en función del índice socioeconómico del centro	215
Tabla 42. Correlaciones entre las variables de ansiedad y de personalidad	216
Tabla 43. Correlaciones entre las variables de ansiedad y personalidad con el rendimiento académico	217
Tabla 44. Correlaciones entre las variables de ansiedad y el rendimiento académico (comprensión lectora)	218
Tabla 45. Correlaciones entre las variables de ansiedad y el rendimiento académico (matemáticas).....	219
Tabla 46. Correlaciones entre las variables de ansiedad y el rendimiento académico (lengua extranjera)	220
Tabla 47. Correlaciones entre las variables de personalidad y el rendimiento académico (comprensión lectora)	221
Tabla 48. Correlaciones entre las variables de personalidad y el rendimiento académico (matemáticas).....	222
Tabla 49. Correlaciones entre las variables de personalidad y el rendimiento académico (lengua extranjera)	222
Tabla 50. Regresión lineal múltiple entre ansiedad y rendimiento en la totalidad de la muestra.....	223
Tabla 51. Regresión lineal múltiple entre ansiedad y rendimiento en función del sexo	225
Tabla 52. Regresión lineal múltiple entre personalidad y rendimiento en la totalidad de la muestra.....	226
Tabla 53. Regresión lineal múltiple entre personalidad y rendimiento en función del sexo	228
Tabla 54. Regresión lineal múltiple entre ansiedad-personalidad y rendimiento en la totalidad de la muestra	229
Tabla 55. Análisis de clúster. Puntuaciones medias en las variables de Personalidad y Ansiedad Puntuación Total.....	231
Tabla 56. Análisis de clúster. Puntuaciones medias en variables de Rendimiento Académico.....	232
Tabla 57. Contraste de las hipótesis correspondientes al primer objetivo	235
Tabla 58. Contraste de la hipótesis correspondiente al segundo objetivo.	237
Tabla 59. Contraste de la hipótesis correspondiente al tercer objetivo	238
Tabla 60. Contraste de las hipótesis correspondientes al cuarto objetivo.	240

Índice de figuras

Figura 1. Distribución de la muestra en función del sexo.....	181
Figura 2. Distribución de la muestra en función de la titularidad del centro	192
Figura 3. Distribución de la muestra en función de la Lengua Vehicular...	202
Figura 4.- Índice Socioeconómico de centro.	212

INTRODUCCIÓN

A lo largo de varios años de experiencia profesional en el mundo de la orientación educativa en las etapas de educación infantil y primaria, han sido muchas y variadas las intervenciones realizadas en colaboración con los tutores. Los tutores son el referente más próximo que cada uno de los alumnos tiene en el ámbito escolar y son ellos los que en primera instancia detectan las necesidades y tratan de darles una respuesta adecuada. En ese contexto de colaboración, cuando el tutor define la situación problemática, han sido varias las ocasiones en las que me he encontrado con expresiones como las que siguen: *"este alumno se bloquea"*, *"fíjate que le pregunto cosas que las hemos repasado una y otra vez, pero es incapaz de contestar"*, *"trato de razonar con él pero es imposible, parece que no oye lo que le estoy diciendo"*, *"sale a la pizarra y no da una"*, etc.

Estas afirmaciones me llevaron a buscar una respuesta a dicha cuestión y, en muchos de los casos, los distintos caminos recorridos confluían en un mismo término: ansiedad. Si bien el estudio de la ansiedad aportaba una explicación para esclarecer lo que los tutores me planteaban, el acercamiento a la bibliografía sobre el tema me fue abriendo un campo de conocimiento que realmente es impresionante por su dimensión y por sus implicaciones: las distintas manifestaciones de la ansiedad. Aspectos como la tensión, la inseguridad, la falta de concentración, la dificultad para tomar decisiones, el miedo, la aprensión, los pensamientos negativos de inferioridad, los sentimientos de incapacidad ante la situación, o la sensación general de pérdida de control, son algunas de las características displacenteras, cognitivas, de carácter subjetivo, que puede experimentar un niño con elevados niveles de ansiedad. Unidas a todas ellas aparecen otras de tipo fisiológico: palpitaciones, pulso rápido, opresión torácica, respiración rápida y superficial, ahogo, aerofagia, molestias digestivas, sudoración, sequedad de la boca, temblor, hormigueo, dolor de cabeza tensional, fatigabilidad excesiva, tensión muscular, mareo, vómitos, micciones frecuentes, etc. La triada la cerrarían las manifestaciones motoras poco adaptativas: paralización motora, hiperactividad, tartamudeo, dificultades de expresión verbal, conductas de evitación ante determinadas

situaciones, conductas de escape, movimientos sin una finalidad concreta, torpes y repetitivos, etc.

Si bien esta parte asociada a la dificultad, a la limitación, al trastorno, ha sido la más difundida a la hora de hablar de ansiedad, es importante ampliar la visión de la ansiedad e interpretarla como emoción, como respuesta adaptativa que implica una activación cognitiva, fisiológica y motora, que prepara al individuo ante una situación vivenciada como peligrosa, de especial dificultad o que puede acarrear consecuencias negativas para la persona. El grupo de niños con niveles elevados de ansiedad es amplio, con una prevalencia que puede oscilar en torno al 15% de la población infantil, así como diverso, por las diferencias y peculiaridades que puede haber entre ellos.

Sin embargo, estos niveles elevados de ansiedad no tienen en todos los casos las mismas repercusiones. Se ha descrito cómo un cierto nivel de ansiedad, por la activación que implica, puede mejorar la disposición de la persona para afrontar una situación determinada. En otros casos hay personas que a pesar de manifestar unos niveles elevados de ansiedad son capaces de controlar toda esa sintomatología sin que la ansiedad repercuta de forma excesiva en su ejecución. En otras personas los niveles elevados de ansiedad pueden tener una repercusión negativa en el desempeño de determinadas actividades o incluso pueden abocar a situaciones en las que la persona llegue a acumular tanta tensión que le haga imposible afrontar esa situación y tenga un efecto incapacitante para el desempeño de determinadas actividades.

En este sentido, la heterogeneidad, la diversidad y la individualidad son aspectos importantes a tener en cuenta, tanto desde la perspectiva de la ansiedad como desde otros campos de estudio. En el ámbito educativo las diferencias individuales han sido analizadas desde muy diferentes perspectivas: capacidad, inteligencia o inteligencias, motivación, actitud, estilos de aprendizaje, características individuales, temperamento, personalidad, etc. La personalidad analiza las diferencias individuales, teniendo en cuenta las características personales relativamente estables

conocidas como rasgos. Si bien la información que aportan es de interés para conocer las peculiaridades individuales, su uso en el campo educativo ha sido muy reducido. Se considera una variable que puede ser interesante para aportar información relevante sobre la heterogeneidad del alumnado.

Una vez destacada la importancia de la ansiedad y de la personalidad, en el ámbito educativo resulta importante el estudio de su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El rendimiento académico, junto con los procesos de evaluación, informan del grado de aprovechamiento, de las dificultades, y de los puntos fuertes y débiles que el alumnado manifiesta. El rendimiento académico ha sido definido como la adquisición de conceptos, el desarrollo de capacidades y la adquisición de competencias.

La investigación que se presenta en esta tesis doctoral es un estudio descriptivo y correlacional situado en el ámbito escolar. En primer lugar, se lleva a cabo un análisis minucioso de cada una de las variables objeto de estudio: la ansiedad, la personalidad y el rendimiento académico. En segundo lugar, se analizan las interacciones entre las variables estudiadas: ansiedad y personalidad, ansiedad y rendimiento académico, personalidad y rendimiento académico. En tercer lugar, se exploran las diferencias individuales dentro del alumnado con elevados niveles de ansiedad, teniendo en cuenta las características de personalidad que presentan. En cuarto lugar, se ponen en relación los distintos perfiles de personalidad y ansiedad con el rendimiento académico. Por último, se estudia el papel modulador que las variables de personalidad ejercen sobre la relación entre ansiedad y rendimiento académico.

La presente tesis doctoral se desarrolla a lo largo de tres apartados: la parte teórica, la parte empírica y un apartado final de discusión de resultados. La parte teórica tiene cuatro capítulos claramente diferenciados. En el capítulo 1 se aborda la ansiedad, en el capítulo 2 se analiza la personalidad, en el capítulo 3 se trata el rendimiento académico y, por último, en el capítulo 4 se presentan los resultados de distintos estudios que analizan la interrelación entre la ansiedad, la personalidad y el rendimiento.

Más en concreto, el capítulo 1 recoge una parte inicial dedicada a la perspectiva histórica, con el objetivo de aclarar conceptualmente este término tan ampliamente utilizado, y en muchas ocasiones tan poco definido. Se continúa con una justificación de la posibilidad de utilizar en el ámbito educativo los avances que se han dado en el campo de la psicopatología, fundamentalmente en la categorización, descripción y universalización de una terminología ampliamente difundida y consensuada. Asimismo, se hace un acercamiento a las pruebas dimensionales y su aplicabilidad como indicadores de intensidad de aparición o no de una determinada sintomatología.

El capítulo 2 aborda las características de personalidad en la infancia. Se parte de las aportaciones de los teóricos del temperamento, para llegar a posturas que hablan de una conexión entre personalidad y temperamento, argumentando la validez del modelo Big-Five como adecuado para describir las características individuales en edad infantil. Se continúa este apartado indagando sobre cuáles son los rasgos de personalidad adecuados, eficaces y maduros, que pueden incidir sobre los otros aspectos valorados en esta investigación como son la ansiedad y el rendimiento académico. Se recogen en este apartado algunas de las aportaciones realizadas desde los teóricos de la personalidad eficaz y, en concreto, desde la perspectiva de los rasgos de personalidad.

El capítulo 3 aborda el rendimiento académico. Se comienza haciendo una revisión de los cambios sustanciales que se han dado en el sistema educativo en lo referente a la evaluación. Se introduce el concepto de evaluación-diagnóstico como una modalidad de evaluación prescriptiva, que se realiza por el alumnado de 4º curso de educación primaria. Se incluye el concepto de competencias como elemento a incluir en el currículo educativo. Se abordan además las distintas evaluaciones internacionales, se profundiza en las pruebas PISA y se destacan los cambios importantes que se han producido en la variable rendimiento académico tras la aparición de estos sistemas de evaluación. Además, se abordan distintas variables

relacionadas con el rendimiento académico y los aspectos novedosos relacionados con esta temática.

El último capítulo de esta parte teórica pone el énfasis en la relación entre la ansiedad, la personalidad y el rendimiento académico. Se parte de una revisión de la relación entre ansiedad y personalidad, y entre ansiedad y rendimiento académico. Posteriormente se valora la relación entre los distintos rasgos de personalidad y el rendimiento académico. Por último se recogen las investigaciones que ponen en relación la ansiedad, los rasgos de personalidad y el rendimiento académico.

Tras la revisión teórica se presenta la parte empírica de esta tesis doctoral. Se comienza con la exposición de los objetivos e hipótesis que se proponen alcanzar y validar. Se describe el método utilizado, las características de la muestra, las pruebas utilizadas para la evaluación, las variables objeto de estudio, el procedimiento seguido y los análisis estadísticos utilizados.

Por lo que se refiere a los resultados, se expone en primer lugar las puntuaciones medias de la muestra, y se comparan con las puntuaciones normativas. A continuación se comparan los resultados obtenidos en ansiedad, personalidad y rendimiento académico en función del género (niño/niña), de la titularidad de centro (público/concertado), de la lengua vehicular de aprendizaje (castellano/euskera) y del índice socioeconómico de centro (alto/medio/bajo). Posteriormente se analiza la relación entre la ansiedad y la personalidad, la ansiedad y el rendimiento académico, y la personalidad y el rendimiento académico. Tras analizar las relaciones entre las variables, se estudian las variables predictoras del rendimiento académico, mediante análisis de regresión. Por último, se llevan a cabo análisis de cluster, con el objetivo de agrupar distintos perfiles de alumnado en base a las características de ansiedad y personalidad, poniéndolos en relación con el rendimiento académico.

En la parte final de la tesis se presentan las conclusiones y la discusión de resultados, así como los puntos fuertes y débiles de esta investigación y las líneas futuras de investigación.

PARTE TEÓRICA

1. LA ANSIEDAD

1.1. Introducción

Todas las corrientes y escuelas psicológicas se han acercado al estudio de la ansiedad, lo que ha generado una gran cantidad de estudios e investigaciones (Miguel-Tobal, 1990). Esta amplitud en su tratamiento ha permitido abordar el asunto en profundidad, y ha generado avances considerables tanto en su conceptualización, como en su descripción, diagnóstico y tratamiento. Junto a los elementos mencionados, la gran cantidad de aproximaciones al estudio de la ansiedad también ha tenido repercusiones no tan positivas. Destaca, en este sentido, la dificultad para conceptualizar un término con tan diversas y variadas acepciones. Se puede afirmar que de las distintas respuestas emocionales, la ansiedad es la que se ha abordado de una forma más amplia (Miguel-Tobal y Casado, 1999).

La ansiedad es una emoción básica que se activa ante la percepción de amenaza o peligro. Esta activación posibilita un nivel máximo de adaptación al medio. La ansiedad, como emoción que es, ha contribuido a ese proceso adaptativo y ha facilitado así la pervivencia de la especie. Las emociones posibilitan una reacción adaptativa de nuestro organismo al medio. Son, además, sistemas de alarma que pueden incidir en la motivación de nuestra conducta y en facilitar los procesos de memoria. También ayudan a focalizar o mantener nuestra atención y contribuyen en el proceso de toma de decisiones, hecho que tiene repercusión en nuestro comportamiento.

Este estudio no pretende centrarse en la singularidad del concepto frente a otros términos semejantes ya que existe abundante literatura al respecto (Sandín y Chorot, 1995; Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003), que se ha dedicado a delimitar distintos conceptos que han llegado a considerarse sinónimos. Sin embargo, sí se considera importante para la investigación que aquí se presenta la diferenciación entre los conceptos de ansiedad y miedo, ya que en su identificación se encuentran muchas pistas de qué se entiende por ansiedad. El miedo es una reacción emocional provocada por

un peligro presente; hay un estímulo que genera esa reacción. Sin embargo, la ansiedad es una respuesta de anticipación, de temor futuro, que en muchos casos no está definido (Miguel-Tobal y Casado, 1999). Matizando un poco más, se puede afirmar que la ansiedad es una reacción emocional normal y habitual, que surge cuando se anticipa una consecuencia percibida como amenazante y, el sujeto se prepara para abordar mejor esa situación (Cano, 2003). De esta forma, la ansiedad sería una reacción de tensión que se produce cuando, ante una situación considerada importante en la que se busca obtener un resultado positivo y que requiere un plus de atención, se ponen en juego todas las habilidades disponibles para afrontar esta situación, ya que hay posibilidades de que el resultado sea negativo y percibido como amenazante.

En definitiva la ansiedad se puede entender como un conjunto de manifestaciones fisiológicas, cognitivas y motoras que aparecen ante una situación que es percibida como amenazante, aunque objetivamente no lo sea (Cano, 1989).

La ansiedad ha sido abordada por teorías psicodinámicas, humanísticas, existenciales, conductistas, psicométricas, cognitivas y cognitivo conductuales. A lo largo de este capítulo se plantea una revisión histórica sobre las diferentes maneras de entender y conceptualizar esta emoción. Se parte de la evolución del concepto y se llega hasta los enfoques más actuales sobre este campo. A continuación, se analizan los avances para delimitar los problemas de ansiedad, así como su contribución a la hora de aclarar, describir y diferenciar distintas dimensiones de ansiedad.

1.2. Enfoque psicodinámico y humanista

Es Freud quien (Freud, 1894), introduce el concepto de neurosis de ansiedad, como síndrome específico y diferenciado de la neurastenia. En publicaciones posteriores, la considera una manifestación que se produce ante una señal de peligro. En 1926 con la publicación "Inhibición, síntoma y

ansiedad" (Freud, 1993) el término queda registrado en el campo de la Psicología.

Además de ser el introductor del concepto de ansiedad en la Psicología, Freud dio al término una gran relevancia que quedará reflejada a lo largo de su obra. A lo largo de su vida irá variando su manera de entender el concepto: respuesta, estímulo o constructo. Según Freud, hay tres formas distintas de conceptualizar la ansiedad.

En la teoría denominada hipótesis de la transformación, concibe la ansiedad como el reflejo de la energía sexual reprimida. La acumulación de la lívido, mediante una transformación únicamente somática acaba convirtiéndose en un proceso fisiológico y se transforma en ansiedad. Con esta primera aproximación llega a explicar los síntomas físicos de la ansiedad, pero no explica los sentimientos desagradables asociados a la ansiedad.

Posteriormente el concepto sufre una variación y la ansiedad pasa a ser entendida como una respuesta interna que activa al organismo, le avisa de un peligro y es reflejo de experiencias desagradables en los primeros años de vida.

Es en 1926 cuando reformula el término ansiedad para adecuarlo a su teoría estructural que divide el aparato psíquico en tres instancias (Ello, Yo y Superyo). De esta forma, Freud diferencia tres tipos de ansiedad: la ansiedad real, la ansiedad neurótica y la ansiedad moral. La denominada ansiedad real es la que aparece en las relaciones del Yo con el mundo exterior; es una señal de advertencia de un peligro real situado fuera del sujeto. En la ansiedad neurótica el Yo intenta satisfacer los instintos del Ello, pero las exigencias le llevan a sentirse amenazado; es el temor que el Yo tiene de perder el control sobre el Ello. Por último, en la ansiedad moral el Superyo presiona al sujeto, apareciendo una ansiedad en forma de vergüenza. La posibilidad de transgredir el código moral genera en el Yo vergüenza o sentimiento de culpa.

Freud entiende el término ansiedad como impulsos y vivencias internas del sujeto, como un proceso de naturaleza tensional en el que el Yo aparece amenazado por una gran excitación que no puede controlar. Es considerado un estado transitorio que varía en duración e intensidad en función de la fuente de peligro percibida.

Pese a no definir claramente el término, sí ha tenido una gran repercusión y su forma de entender la ansiedad ha servido a varios autores que han tomado las aportaciones de Freud como referencia pese a diferir en el papel que asignan a la libido, al inconsciente y a los mecanismos de defensa. Entre estos autores considerados Neofreudianos destacan, entre otros, Adler, Schultz-Hencke, French, Radó, Sullivan o Fromm.

Las escuelas Humanistas y Existenciales darán igualmente un papel central al constructo de ansiedad pero desde posiciones más filosóficas que científicas. Pese a su variedad y dispersión, el elemento común a todas ellas es considerar la ansiedad como el resultado de la percepción de un peligro por parte del organismo. Dentro de esta concepción de ansiedad destacan autores como:

Goldstein considera que la ansiedad es una amenaza al "self", al concepto de sí mismo, la ansiedad es un momento por el cual el organismo y el mundo son transformados continuamente (Goldstein, 1939), mientras que **Adler** (1870-1973) estaba en desacuerdo con Freud en el conflicto entre el Ello egoísta y el Superyo moral. Adler cree que existen motivos innatos que conducen a la búsqueda de la perfección personal y social. Habla de mecanismos de compensación y de complejo de inferioridad. Acaba formulando su teoría enfatizando el afán de perfeccionismo y el interés social. Para Adler todas las neurosis tienen como punto de partida un interés social insuficiente. Aparece la tensión por la búsqueda de la perfección o por el abandono de la perfección como meta unido al desarrollo de un sentimiento de inferioridad (Adler, 1964).

Frente a la concepción de ansiedad como regulación de tensiones sexuales planteada por Freud, Karen **Horney** habla de ansiedad como una

poderosa fuerza motivacional ante peligros reales o imaginarios (Horney, 1991). Por su parte, **May**, psicólogo existencialista, define la ansiedad como la aprensión producida por la amenaza de algún valor que el individuo considera esencial para su existencia como un yo. Plantea el manejo de las situaciones de ansiedad mediante tres mecanismos de defensa: la proyección, la racionalización y la evitación (May, 1996).

Como psicólogo humanista, **Rogers** conceptualiza la ansiedad como un estado de malestar o tensión al percibir una situación como amenazante (Rogers, 1951). Por su parte **Sullivan** conceptualiza la ansiedad como la percepción de una evaluación negativa por parte de personas significativas en nuestras vidas (Sullivan, 1953). **Basowitz, Persky, Korchin y Grinker** definen la ansiedad como la experiencia consciente y relatable de miedo intenso junto con un presentimiento, siendo ésta una experiencia subjetiva y sin relación con una amenaza externa (Basowitz, Persky, Korchin, y Grinker, 1955). **Epstein**, por su parte, entiende la ansiedad como un estado de impulso emocional que aparece tras la percepción de un peligro, como una situación de miedo sin resolver o como un estado de *arousal* no dirigido a la percepción de amenaza (Epstein, 1967).

Frente a estos postulados psicoanalíticos y humanísticos aparecen otros modelos que intentan un acercamiento más experimental y operativo. El estudio de la ansiedad entra en el ámbito experimental, enriqueciéndose con las nuevas teorías que en el campo del aprendizaje se van desarrollando. Destacan, en este sentido, autores como Hull, Mowrer y Miller. Desde esta línea, la ansiedad será conceptualizada en dos formas (Bermúdez y Luna, 1980): como una respuesta condicionada clásicamente o como un *drive* que impulsa la conducta del organismo

1.3. Enfoque conductista

El conductismo clásico prefiere utilizar los términos miedo y temor al de ansiedad. Se parte de de una concepción ambientalista en la que se contemplan los estímulos, situaciones o antecedentes (E) y las respuestas o consecuentes (R).

Con el enfoque conductual se da un gran impulso al estudio de la ansiedad, se operativiza como un estado o respuesta emocional transitoria, evaluable en función de sus antecedentes (E) y de sus consecuentes (R), pudiendo además determinarse su frecuencia y duración.

Desde el condicionamiento clásico, **Watson y Rayner** formulan la ansiedad como una respuesta emocional condicionada negativa, aprendida según los parámetros del condicionamiento clásico (Watson y Rayner, 1920). Describen el proceso de condicionamiento de una fobia en "el pequeño Albert". **Skinner**, por su parte, entiende la ansiedad como estado. Un estímulo que precede a un reforzador negativo, provoca una conducta condicionada por la reducción de la amenaza que la situación planteaba. Unido a ella se muestran respuestas emocionales (Skinner, 1985). Siguiendo con este enfoque **Mowrer** en sus inicios entiende la ansiedad como una conducta aprendida por un proceso de condicionamiento clásico (Mowrer, 1939). Posteriormente, al igual que ocurre con otros autores de la época, reconoce que para explicar la aparición y, sobre todo, el mantenimiento de la ansiedad y los miedos el condicionamiento clásico, no es suficiente y plantea la necesidad de contemplar las aportaciones del condicionamiento operante. De esta forma en su Teoría Bifactorial señala dos elementos en el desarrollo y mantenimiento de la ansiedad. El condicionamiento clásico explicaría la aparición de la ansiedad o el miedo, y sería responsable de la motivación para evitar el estímulo temido. El condicionamiento operante explicaría el mantenimiento de la ansiedad por medio del refuerzo de las respuestas motoras de evitación que reducen la ansiedad e impiden la extinción (Mowrer, 1960). En la misma línea que Mowrer, **Miller** (Stevens, 1951) también hace postulados dentro del paradigma conductual.

Es **Eysenck** en su modelo de incubación de la ansiedad, el que intenta explicar cómo una respuesta de ansiedad (incremento paradójico o resistencia a la extinción de la ansiedad) en la que hay desde el modelo del condicionamiento clásico dos elementos relacionados: la intensidad del EI y la duración del EC, que en determinadas condiciones pueden provocar un

incremento de dicha respuesta de ansiedad (Eysenck, 1968). Por su parte, **Seligman** desarrolla su teoría de la Preparación con la que explica por qué ciertos estímulos pueden ser condicionados más rápidamente que otros. En este sentido, establece una diferenciación entre los estímulos ambientales como generadores de miedo o ansiedad. Dice que aquellos que han sido utilizados de forma habitual como amenazantes hacia el bienestar de las personas podrán ser condicionados de una forma rápida y serán a su vez más resistentes a la extinción (Seligman, 1971).

1.4. Enfoque experimental motivacional

Es a partir de los años 30 cuando algunos autores hacen referencia a la ansiedad desde postulados relacionados con las teorías de la emoción y de la motivación, teniendo además presentes las aportaciones de las teorías del aprendizaje.

Según **Hull** para explicar la conducta, además de la asociación entre el estímulo y la respuesta, es necesario contemplar un nuevo proceso: la reducción del impulso. En su teoría de reducción del impulso expone que para explicar la motivación de toda conducta es necesario hacer referencia al impulso o *drive*. Entiende la ansiedad como un *drive* motivacional que permite responder ante un estímulo. Atribuye una serie de características al impulso, como son su dependencia de los estados fisiológicos y orgánicos antecedentes, su carácter impulsor y vigorizador con respecto a la conducta, su independencia con respecto al hábito, su poder reforzador cuando es reducido y su especificidad (Miguel-Tobal, 1985). Para Hull la base final de la motivación es la necesidad corporal (Hull, 1943). Desde esta teoría, **Dollar y Miller** entienden la ansiedad como un *drive* aprendido que se asocia a diferentes fenómenos. Su origen, desarrollo y mantenimiento serán explicados respectivamente por procesos como el conflicto, la generalización y el refuerzo. En trabajos llevados a cabo hasta la mitad de los años 60, estos autores se centran en la interacción de la ansiedad con otros elementos integrantes de la personalidad. Se han centrado en el campo de la terapia incorporando las técnicas dirigidas a la reducción del *drive* (Dollard y Miller, 1950).

Spence y Taylor entienden la ansiedad como el nivel de excitación general del sujeto o *drive* motivacional. Desarrollaron la relación entre ansiedad y rendimiento, y plantean la relación entre la ansiedad generada por la prueba y el grado de dificultad de la tarea. Así, una tarea sencilla es aprendida con mayor facilidad por sujetos que tienen un nivel de ansiedad alto. Los que manifiestan un nivel de ansiedad menor, tienen mayor dificultad en aprender esta tarea. En tareas de mayor dificultad se da el efecto contrario, son aprendidas con mayor facilidad por sujetos con niveles de ansiedad más bajos (Taylor, 1956; Taylor y Spence, 1952).

1.5. Enfoque de la personalidad

Las teorías de la personalidad incluyen el estudio de la ansiedad en sus tratados. Es conceptualizada como un elemento más de la personalidad que, unido a otros, configura un perfil personal.

Cattell aborda la ansiedad y hace un primer intento por establecer la diferencia entre ansiedad estado y ansiedad rasgo (Cattell y Scheier, 1958, 1961). Para ello utiliza un modelo factorial que define el rasgo de ansiedad como la disposición interna o la tendencia a reaccionar de forma ansiosa, independientemente de la situación en que se encuentre. Desde este enfoque, la ansiedad es un factor de personalidad. Además, el estado de ansiedad es una condición emocional transitoria que fluctúa en el tiempo. En cualquier caso, el concepto fundamental de la teoría de Cattell es el de rasgo, pero sin olvidar los procesos motivacionales que él denomina "rasgos dinámicos".

Por su parte, **Spielberger** formula la teoría del estado-rasgo. Es un autor muy relevante en el estudio de esta emoción, que se aparta de la concepción de ansiedad como disposición interna a responder de forma estable ante las distintas situaciones. Plantea la necesidad de diferenciar entre estado y rasgo de ansiedad y señala que el estado emocional es transitorio, puede ser variable y mostrarse con distinta intensidad en su interpretación a lo largo del tiempo. Está relacionado con la percepción

subjetiva de peligro que una situación provoca en la persona. El rasgo, por su parte, se conceptualiza como la tendencia a interpretar como amenazantes estímulos del entorno. En su estudio destaca la relevancia que da a los elementos cognitivos como provocadores de estados de ansiedad, unidos a los aspectos motores como reductores o eliminadores de ansiedad. (Spielberger, 2010). Su teoría diferencia seis elementos. El primero, la valoración de una situación como amenazante provocará un estado de ansiedad. El segundo, la intensidad de la reacción de ansiedad es proporcional a la interpretación subjetiva de amenaza que percibe sujeto. El tercero, mientras el individuo continúe interpretando la situación como amenazante se mantendrá el estado de ansiedad. El cuarto, las personas con niveles elevados de ansiedad rasgo interpretarán las situaciones de fracaso como más amenazantes. El quinto, ante niveles elevados de ansiedad la persona activa conductas o defensas psicológicas que por experiencia considera válidas para tratar de reducir la ansiedad. Por último, la exposición frecuente a situaciones estresantes generará en la persona mecanismos de defensa o respuestas específicas encaminados a reducir los estados de ansiedad (Spielberger, 2013).

Mischel, partiendo de concepciones conductistas, dentro de la corriente situacionista, y frente a la teoría de estado-rasgo, plantea que la respuesta de ansiedad está más relacionada con los elementos situacionales que con las características de personalidad del individuo. Como el resto de autores conductistas afirma que la conducta es principalmente aprendida. No niega los factores internos pero les concede una relevancia menor, una escasa consistencia para predecir una conducta concreta. A lo largo del tiempo se adquiere un bagaje o repertorio de conductas que resultan positivos ante determinadas situaciones, y establece tres elementos clave: a) las condiciones y las características de la situación son determinantes en el desarrollo y mantenimiento de una conducta; b) a través de los principios del aprendizaje se puede explicar cómo la situación controla la conducta; y c) cada sujeto, dependiendo de su experiencia y del refuerzo diferencial, va conformando un repertorio de conductas propio para reaccionar ante distintas situaciones (Mischel, 1977).

Tanto el modelo de Spielberger como el de Mischel evolucionan posteriormente hacia un modelo interactivo en el que acaban integrándose ambos enfoques.

Entre el modelo de Spielberger y el de Mischel surgen las teorías interactivas en el estudio de la personalidad, **Bowers** (Bowers, 1973), **Endler** (Endler, 1973). Estos autores ponen de relieve la necesidad de tener presentes tanto los factores internos de la persona como los situacionales, pero además añaden la relevancia de la interacción entre ambos. La interacción entre factores personales y situaciones es la que mejor puede explicar una conducta determinada. **Endler y Magnuson** (1974, 1976) establecen cuáles son los elementos que consideran implicados en la interacción entre individuo y situación. Por un lado, la conducta es resultado de la interacción entre el individuo y la situación. Además el individuo es agente activo en este proceso de interacción. Consideran también que los factores personales, los cognitivos y los motivacionales son los principales determinantes de la conducta. Además, con respecto a la situación, es la percepción que el individuo tiene de la misma y cómo la interpreta, lo que realmente influye en la conducta (Endler y Magnusson, 1974; 1976b).

Este planteamiento pone de manifiesto que será la percepción y la forma en que se interprete la información relativa a un hecho concreto, y no la situación en sí misma, la responsable de una determinada conducta. De esta forma, se vuelve a abogar por la interacción entre elementos personales y situacionales como predictores de la conducta humana.

Tras esta línea teórica se abre un debate sobre el peso que tiene cada uno de los elementos a la hora de determinar la conducta. Cuanto más definida está la situación, menos peso tienen las variables personales, y al contrario, cuanto menos definida o más ambigua sea la situación, más peso tendrán las variables propias del individuo.

Todas estas aportaciones sobre la conceptualización de la ansiedad van abriendo una nueva vía en la que se rompe con la concepción

unidimensional de la ansiedad para, de la mano de Endler y de su teoría interactiva multidimensional, concebir el rasgo de ansiedad como multidimensional (Endler y Magnusson, 1976a).

La teoría interaccionista propuesta por Endler se completa con la hipótesis de la congruencia o diferencial (Endler, 1973). Endler afirma que para que la situación estresante que desencadena el estado de ansiedad provoque realmente ansiedad es necesario que la medida de rasgo de ansiedad sea congruente con la situación amenazante. Investigaciones posteriores fueron corroborando estas afirmaciones que consiguieron asentar la concepción multidimensional de la ansiedad (Bermúdez, 1983; Cano, 1989; Flood y Endler, 1980).

En esta línea, Miguel-Tobal y Cano aportan un instrumento de valoración de la ansiedad muy extendido como es el ISRA (Cano Vindel y Miguel-Tobal, 1999; Miguel-Tobal y Cano, 1984, 2002). Todo ello supone un fuerte apoyo a la concepción multidimensional del rasgo de ansiedad.

1.6. Enfoques desde postulados fisiológicos.

Se ha visto el recorrido del concepto de ansiedad y su evolución. Llegados a este punto se vislumbra la necesidad de superar la unidimensionalidad de la ansiedad. En este apartado se revisa las aportaciones desde la fisiología al estudio de la ansiedad

Con su teoría Periferalista, **James** tiene tres momentos reseñables en el desarrollo de su teoría (Moya, Vega, y González, 1990). En un primer momento desarrolla su teoría en la que define emoción como la sensación de los cambios corporales que se producen tras la percepción de un hecho desencadenante. Es una teoría periférica de la emoción que afirma la existencia de patrones viscerales específicos para cada una de las emociones (Ruano y Dols, 1985). En esa época la fisiología había estudiado campos como la percepción, la cognición y los procesos volitivos. James, desde la fisiología, plantea el estudio de la emoción, afirmando que los procesos cerebrales implicados en la emoción son los mismos que los que

intervienen en la sensación, pero combinados de otra manera (James, 1884). Entiende la emoción como la percepción del estado corporal correspondiente. Los estímulos activan los receptores sensoriales y se conducen los impulsos a la corteza cerebral, donde se produce la percepción. La corteza envía impulsos a los distintos órganos, produciendo cambios en ellos. Los cambios corporales activan los receptores, conduciendo los impulsos a la corteza donde se da el estado emocional. Hay tres aspectos reseñables en esta teoría (James, 2011): a) es una teoría periférica, b) las conexiones aferentes y eferentes entre órganos y córtex son directas, y c) es una teoría centrada en la explicación del comportamiento emocional. En un artículo posterior hace una revisión de su teoría y afirma que los estímulos que provocan cambios corporales no son simples, sino que los denomina situaciones totales (James, 1894). La teoría de James ha sido revisada de forma minuciosa en (Cano y Aguirregabiria, 1989).

Lange plantea un proceso parecido al postulado por James pero circunscribe los cambios corporales a la actividad vasomotora del Sistema Nervioso Autónomo (Lange, 1885). En contraposición a la periferalista que propuso James, **Cannon** propone la teoría de la activación general (Cannon, 1975). Defiende la existencia de un continuo en el que en uno de los extremos estaría el sueño y en el otro se situarían las emociones intensas. Desde esta teoría plantea un único momento o proceso de activación del organismo en el que los sistemas autonómico, cortical y somático al unísono activan y aportan la fuerza o energía básica para llevar a cabo una conducta. Cannon presenta varias objeciones a la teoría de James (Cannon, 1927) en las que reivindica la intervención del sistema nervioso central en el proceso emocional. Plantea que el sistema nervioso autónomo es más lento y no puede explicar la rapidez de las respuestas emocionales. Reivindica su participación pero en consonancia con el SNC, Cannon desde la teoría emergentista (Cannon, 1929) afirma que los estímulos emocionales tienen dos efectos excitatorios independientes que provocan tanto el sentimiento de la emoción en el cerebro, como la expresión de la emoción en los sistemas nerviosos autónomo y somático. Es decir, según su teoría, tanto la emoción como la reacción ante un estímulo serían

simultáneas. La emoción es un fenómeno central en el que de forma relevante están implicados tálamo e hipotálamo. Normalmente, el tálamo está bajo el control inhibitor del córtex de forma que los estímulos pasan a través del tálamo sin rehacer esta inhibición y por ello sin producir emoción. Sin embargo, si el estímulo evoca en el córtex una respuesta condicionada de naturaleza apropiada, se anula la inhibición y se producen descargas hipotalámicas. Otros estímulos con capacidad de activar respuestas emocionales de forma innata pueden sobrepasar directamente la inhibición del tálamo y producir esta descarga directamente (Schwartz, 1987). Esta teoría de la activación general de Cannon se mantendrá a lo largo del siglo XX y distintos autores irán realizando aportaciones a la misma.

Desde la teoría de la activación general, **Duffy** afirma que el sistema nervioso autónomo aporta distintos niveles de movilización de energía que acompañan a los estados emocionales y motivacionales (Duffy, 1930). Posteriormente revisa su aportación diferenciando entre un estado de activación general asociado a elementos motivacionales y emocionales y otra activación específica asociada a la situación concreta (Duffy, 1962, 1972).

Las distintas investigaciones que se realizan en este campo arrojan resultados que no en todos los casos avalan la teoría de la activación general. Poco a poco van surgiendo discrepancias cada vez más evidentes y las teorías específicas vuelven a tener un papel más destacado a la hora de explicar la activación que acompaña a la emoción. La especificidad individual, situacional o la estereotipia son conceptos que se irán desarrollando.

Lacey (Lacey, 1967) recoge distintas aportaciones y plantea la revisión de la teoría unidimensional de la activación. Destaca la existencia de patrones específicos de respuesta, la disociación entre los índices de activación conductual y fisiológico, así como entre los distintos índices de activación fisiológica (Vila, 1985). Lacey centra su crítica a Cannon defendiendo la disociación entre diferentes índices de activación. Esos

planteamientos suponen que la conceptualización unidimensional de la emoción va siendo superada por modelos explicativos multidimensionales

La teoría tridimensional de **Lang** (Lang, 1968) explica la respuesta emocional desde una triple vertiente: cognitiva, fisiológica y conductual o motora. Al igual que en el caso de la respuesta, también identifica tres tipos de estímulos desencadenantes de ansiedad: cognitivos, fisiológicos y ambientales. Esta aportación tendrá una repercusión muy importante tanto en la conceptualización de la ansiedad como en su estudio, valoración y tratamiento.

- Reacción cognitiva reflejada en los sentimientos o pensamientos asociados a amenaza, miedo, incertidumbre, etc.
- Reacción fisiológica que refleja una mayor activación del Sistema Nervioso tanto central como autónomo que a su vez reactivarán los distintos sistemas corporales.
- Respuestas motoras tendentes a disminuir la situación que produce ansiedad como pueden ser las respuestas de evitación.

La teoría tridimensional plantea que entre los tres sistemas mantendrían distintos niveles de activación. Esto se reflejaría en una baja correlación entre ellos (Lang, 1968; Lang y Lazovik, 1963). Para explicar la baja correlación entre estos tres elementos se hace referencia a dos elementos: fraccionamiento y desincronía (Hodgson y Rachman, 1974). El fraccionamiento se entiende como la no concordancia entre índices en un momento puntual. Y la desincronía se relaciona con el nivel de *arousal*. Un elevado nivel de *arousal* incrementa la sintonía. Un bajo nivel de *arousal* la disminuye.

Esta distinción entre los tres sistemas de respuesta aporta una concepción de la activación que tendrá una gran relevancia en el campo de la psicología.

1.7. Teorías cognitivas

La incorporación de las variables cognitivas en la explicación de la ansiedad aportará un profundo cambio en la conceptualización de la misma. Desde esta perspectiva se va a dar gran importancia a los procesos cognitivos a través de los cuales se evalúa y responde a los estímulos.

La relación que se establece entre ansiedad y cognición se ha estudiado desde una doble perspectiva (Cano, 1989): por un lado los procesos cognitivos como desencadenantes de una reacción de ansiedad. En este sentido, la valoración, la atribución, la representación son algunos de los procesos que se contemplan en el estudio de la ansiedad. Se contemplan las disposiciones individuales como las expectativas entre otras. Por otro lado, se analizan los estados de ansiedad como elementos que influyen en los diferentes procesos cognitivos y como elementos que interfieren en la conducta. Se hace referencia a conceptos como memoria, juicio, razonamiento, atención.

Desde esa primera conceptualización se considera la ansiedad como respuesta tras un proceso cognitivo previo de interpretación o valoración de la situación.

Schachter es conocido por su teoría de los dos componentes implicados en la emoción: los aspectos fisiológicos y los componentes cognitivos (Schachter y Singer, 1962). Estudia la reacción emocional como un proceso en el que hay una serie de estímulos que no pueden por si solos generar una reacción emocional. Junto a ellos se ha de dar una activación fisiológica. La atribución de ese estado de activación a los estímulos relevantes para la emoción y la percepción de que la activación fisiológica ha sido causada por la situación completarían la interpretación cognitiva. Desde esta perspectiva la activación fisiológica marcaría la intensidad de la emoción mientras que la parte cognitiva establecería la cualidad de dicha emoción (Schachter, 1971).

Por su parte Mandler plantea que una reacción emocional va precedida de una activación o *arousal* autonómico inespecífico que estará determinado por el significado que el individuo de a la situación concreta (Mandler, 1975).

Es **Lazarus** quien abre una línea de investigación sobre ansiedad y emociones que llega hasta nuestros días (Lazarus, 1966, 1970, 1976, 1977). Desde este planteamiento se ha hecho un gran esfuerzo por delimitar la relación entre antecedentes, reacciones emocionales y evaluaciones cognitivas. Lazarus utiliza el término estrés como sinónimo de ansiedad. Diferencia entre el estrés como estímulo o circunstancia externa a la persona que supone demandas extraordinarias o inusuales (Lazarus, 1976) y estrés como respuesta, en la que destaca entre ellos cuatro clases de respuesta: autoinformes de emociones, conductas motoras, cambios del funcionamiento cognitivo y cambios fisiológico.

Contempla la amenaza con un doble componente: anticipa expectativas negativas de futuro y depende de procesos cognitivos. Como respuesta distingue cuatro componentes: antecedentes (situación, individuo), evaluación cognitiva, mediadores psicológicos, modos de expresión de enfrentamiento y respuestas específicas de enfrentamiento.

Sarason determina que dentro de los elementos cognitivos de la ansiedad se encuentran las creencias, las expectativas, las experiencias personales y las autovaloraciones sobre la capacidad de afrontamiento (Sarason, 1985). De esta manera habrá personas más ansiosas, especialmente preocupadas en la valoración de su capacidad para hacer frente a determinadas demandas. Esta preocupación activa la emoción y condiciona nuestra forma de percibir y de valorar la situación. Como resultado aumenta la sensación de amenaza.

Desde una perspectiva cognitiva, **Zajonc** (Zajonc, 1980, 1984) plantea que no es necesario que se dé un procesamiento cognitivo previo a la emoción. **Izard** se postula en la misma línea (Izard, 1971). Posteriormente junto con **Blumberg** aportan una visión de la ansiedad

como combinación inestable de emociones básicas (Izard y Blumberg, 1985) que interactúan entre sí. Izard afirma que en primer lugar se manifiesta la expresión facial y posteriormente la experiencia subjetiva.

1.8. Principales modelos cognitivos

En la literatura clásica sobre la materia hay tres modelos teóricos a la hora de abordar el estudio de la ansiedad: el modelo de esquemas de Beck (Beck, 1979; Beck y Clark, 1988), que destaca por su amplia utilización en el campo de la psicoterapia; el modelo de red asociativa de Bower (Bower, 1981), considerado como uno de los primeros modelos cognitivos sobre la emoción, y el modelo de los cuatro factores de Eysenck (Eysenck, Derakshan, y González-Ordi, 1997; Eysenck y Eysenck, 2007). Dentro de los modelos explicativos de la ansiedad, éste es un modelo explicativo completo que mantiene una gran vigencia y que es referente en diferentes grupos de investigación.

1.8.1. El modelos de esquemas de Beck

Este fue uno de los primeros modelos utilizados para explicar la relación entre emoción y cognición. Se asienta en el concepto de esquema de Bartlett (Bartlett y Burt, 1933), pero añade matices a la materia. El modelo parte de que la información que recibimos del ambiente se procesa mediante la activación de una serie de esquemas que guían el proceso. Hay un supuesto de congruencia emocional que determinará qué tipo de estímulos son elaborados y codificados y cuáles, por su incongruencia con el esquema previo, serán ignorados al ser inconsistentes. Los esquemas guían, por tanto, los recursos cognitivos hacia los aspectos congruentes (Castillo, 1995)

Este modelo defiende que las personas ansiosas y depresivas muestran esquemas cognitivos característicos susceptibles de desarrollar diferentes patologías.

Las personas ansiosas se caracterizan por su sensibilidad a la hora de percibir como una amenaza cualquier situación potencialmente peligrosa, sin que la realidad objetiva indique un peligro elevado. Esto les empuja a dedicar una mayor cantidad de recursos cognitivos para procesar estímulos amenazantes frente a los no amenazantes (Eysenck, Mogg, May, Richards, y Mathews, 1991; MacLeod, Mathews, y Tata, 1986; Matthews y Wells, 2000). El hecho de dedicar tantos recursos para atender a los estímulos amenazantes provocará una reducción en la capacidad de atender a otros estímulos o demandas del entorno.

1.8.2. *El modelo de red asociativa de Bower*

Este modelo pone en relación el estado de ánimo y la memoria (Bower, 1981), que tendría como unidad básica a la proposición. Entiende la memoria como una red asociativa de conceptos y esquemas semánticos (Anderson y Bower, 2014). De esta forma, las proposiciones, esas unidades básicas, describen los eventos y los recuperan en la memoria. De las proposiciones se extraen los conceptos que se representan como nodos dentro de la red. La activación se irradia de un concepto a otro, siguiendo los lazos que por experiencia de aprendizaje se hayan creado previamente.

Este modelo de funcionamiento descrito para el estado de ánimo y la memoria es válido para poder explicar el funcionamiento de las distintas emociones. La atención, la comprensión, y el recuerdo son los procesos mentales que más afectados se verán por la congruencia emocional. De esta forma, un estímulo que es congruente con el estado de ánimo de la persona será más relevante y significativo que otros, lo que a su vez permitirá activar y centrar la atención de forma más rápida. Los estímulos ambiguos serán interpretados en la dirección de la emoción, favoreciendo el recuerdo que mantendrá la congruencia entre la emoción y la situación. Como consecuencia de todo ello, la atención, la interpretación y el recuerdo estarán mediatizadas por la congruencia.

1.8.3. El modelo de los cuatro factores de ansiedad

A la hora de tratar de explicar desde una perspectiva cognitiva las diferencias relativas al rasgo de ansiedad, aparecen los sesgos cognitivos a la hora de procesar la información emocional (Eysenck et al., 1997). Desde que **Eysenck** expuso la teoría de la hipervigilancia (Eysenck, 2013), las personas con un rasgo de ansiedad alto se distinguen por mostrar ciertos sesgos cognitivos:

- Sesgo atencional: centran su atención en los estímulos que pueden ser amenazantes.
- Sesgo de interpretación: las situaciones neutras o ambiguas suelen valorarse como amenazantes.
- Sesgo de memoria: tiende a recordar más fácilmente las situaciones o elementos congruentes con el estado de ánimo negativo.

En el modelo de los cuatro factores de ansiedad (Eysenck y Eysenck, 2007; Eysenck et al., 1997) el nivel de ansiedad está determinado por cuatro fuentes: la estimulación ambiental, la actividad fisiológica, la conducta del sujeto y las cogniciones de la persona.

Eysenck tras formular su modelo (Eysenck et al., 1997), lo complementa en 2007 (Eysenck y Eysenck, 2007) con otros paradigmas (Ansari, Derakshan, y Richards, 2008; Derakshan, Ansari, Hansard, Shoker, y Eysenck, 2009; Lipp y Derakshan, 2005) y con las aportaciones de novedosas teorías sobre control atencional (Eysenck y Eysenck, 2007) así, como de propuestas de intervención, en el ámbito clínico (Bradley, Mogg, White, Groom, y Bono, 1999; Gutiérrez-Calvo, 1996; Gutiérrez-Calvo, Avero, Castillo, y Miguel-Tobal, 2003; Gutiérrez-Calvo y Eysenck, 1998; Eysenck, 2004; Eysenck y Eysenck, 2007). Todo esto ha conformado un modelo teórico muy sólido que constituye una referencia para muchos investigadores.

Esta teoría fue originalmente diseñada para proporcionar una explicación teórica de la ansiedad como estado emocional. Los elementos

recogidos en esta teoría ya fueron planteados en gran medida por Parkinson (Parkinson, 1995). El planteamiento teórico principal es que el nivel de ansiedad experimentada viene determinado por cuatro fuentes de información diferentes. La fuente de información más importante se basa en la valoración cognitiva de la situación. Ha sido planteada anteriormente por otros autores (Lazarus, 1966, 1991). Las otras tres fuentes de información dependen más de la estimulación interna y serán tratadas a continuación. Dentro de las fuentes de información interna incluye a el nivel de actividad fisiológica, las acciones o conductas y las cogniciones basadas en la información de la memoria a largo plazo (p. ej., preocupaciones) del individuo.

Es importante tener en cuenta que la clave de la ansiedad experimentada está en la forma en que la información procedente de estas fuentes internas es percibida e interpretada por el individuo más que la determinación objetiva de la misma.

Otra cuestión fundamental es que existen diferencias individuales significativas en el procesamiento cognitivo de estas cuatro fuentes de información. En el contexto de la ansiedad clínica son especialmente relevantes dos tipos de sesgo cognitivo: la atención selectiva y el sesgo interpretativo. La atención selectiva se define como la tendencia a atender selectivamente más a la estimulación de tipo amenazante que la estimulación de tipo neutral; el sesgo interpretativo se define como la tendencia a interpretar la estimulación y situaciones ambiguas como amenazantes. La importancia de estos sesgos cognitivos puede apreciarse si consideramos el caso de dos individuos para los cuales la cantidad de amenaza objetiva procedente de las cuatro fuentes de información es la misma. Si uno de los sujetos sesga, atencional e interpretativamente, la información de dichas fuentes de información y el otro no lo hace, el primero experimentará considerablemente mayor ansiedad que el segundo.

Finalmente, otro aspecto relevante es que el grado de influencia del procesamiento de los sesgos cognitivos del individuo sobre el sistema emocional depende del estado de ansiedad previo. En concreto, los sesgos

cognitivos se incrementan en la medida en que el estado de ansiedad aumenta. Lo que lleva a un mecanismo de *feedback* positivo, ya que los sesgos cognitivos aumentan el estado de ansiedad que hace incrementar la influencia de los sesgos cognitivos, que nuevamente incrementa el estado de ansiedad. Este mecanismo es de gran importancia en la ansiedad clínica.

Según la teoría de los cuatro factores de ansiedad (Eysenck y Eysenck, 2007; Eysenck et al., 1997), la ansiedad experimentada por un individuo depende de cuatro fuentes de información y de los sesgos cognitivos aplicados a cada una de estas fuentes. Si aplicamos esto a los trastornos de ansiedad, deberíamos encontrarnos con cuatro trastornos básicos o "puros". En primer lugar, debería haber pacientes con ansiedad que mostraran sesgos atencionales e interpretativos en relación con su propia actividad fisiológica y sensaciones corporales. En segundo lugar, debería haber pacientes ansiosos que mostraran los mismos sesgos en relación a sus propias acciones o comportamientos. En tercer lugar, debería haber pacientes ansiosos cuyos sesgos atencionales e interpretativos fueran principalmente aplicados a sus propias cogniciones y pensamientos. Finalmente, algunos pacientes con ansiedad aplicarían los sesgos hacia la valoración cognitiva de cierta estimulación ambiental.

Según Eysenck es posible identificar cuatro trastornos de ansiedad relacionados con las especificaciones teóricas que acabamos de describir (Eysenck et al., 1997): a) aquellos pacientes que muestran sesgos cognitivos principalmente sobre su propia actividad fisiológica y sensaciones corporales presentan trastorno de pánico; b) aquellos pacientes que muestran sesgos cognitivos principalmente sobre sus propias acciones y conductas presentan fobia social; c) los pacientes que muestran sesgos cognitivos principalmente sobre sus propias cogniciones y pensamientos presentan trastorno obsesivo compulsivo; y d) aquellos pacientes que muestran sesgos cognitivos principalmente sobre la valoración cognitiva de determinada estimulación ambiental presentan fobia específica.

Con respecto al trastorno de ansiedad generalizada el aspecto principal a tener en cuenta es que existe una clara relación entre dicho

trastorno y el rasgo de ansiedad. Eysenck (1992) planteó que los sujetos normales con un alto rasgo de ansiedad presentaban un factor de vulnerabilidad cognitiva al trastorno de ansiedad generalizada, aportando una considerable cantidad de estudios en donde el patrón de sesgos cognitivos mostrados por los individuos normales con alto nivel de ansiedad y por pacientes con ansiedad generalizada era muy similar. Igualmente, Rapee (1991) afirmó que el trastorno por ansiedad generalizada representa "una manifestación relativamente pura del rasgo de ansiedad elevado".

1.9. Categorización, descripción y cuantificación de los trastornos mentales

La Psicología como ciencia ha avanzado de forma sustancial a lo largo de estos últimos años. Son muchos los aspectos que respaldan esta afirmación: la precisión con la que los psicólogos definen el objeto de estudio; la objetividad con la que se trata la información recogida para evitar que ciertos prejuicios incidan en sus investigaciones; el contraste mediante la observación de los estudios empíricos; el establecimiento de procesos minuciosos que nos pueden conducir a aventurar cómo será la conducta de una persona en situaciones determinadas. La Psicología es una ciencia abierta a la crítica en la que no se puede afirmar que los resultados obtenidos sean totalmente concluyentes, ya que los avances en distintas áreas de conocimiento dejan abiertos los procesos de revisión y mejora. Ahora bien, en este campo de la psicopatología, es preciso destacar, por el grado de consenso alcanzado y por la relevancia que tiene para la presente investigación, la precisión con la que se han llegado a describir los fenómenos que los psicólogos ven en sus consultas, llegando a hacerlo de una forma sistemática y exhaustiva. Las definiciones iniciales se basaron en síntomas, aspectos subjetivos mencionados por los pacientes, sensaciones y signos entre otras cuestiones, lo que permitió desarrollar un modelo explicativo que, a lo largo del tiempo, ha conseguido describir cada trastorno psicológico recogiendo el conjunto de síntomas y signos por los que se manifiesta (Quay, Routh, y Shapiro, 1987).

Poner de manifiesto la importancia de la descripción y clasificación de los fenómenos psicológicos es relevante, ya que ha traído consigo muchas aplicaciones en distintos ámbitos de la psicología. Desde la vertiente investigadora, contar con estos elementos descriptivos aporta un consenso importante entre los distintos profesionales y avanza en la claridad y operatividad de muchos elementos que era importante delimitar. Son muchos los trabajos realizados en distintos campos de la psicopatología, siendo un buen ejemplo los relacionados con la ansiedad, que comienzan sus exposiciones definiendo distintos conceptos implicados, ambiguos en muchos casos, y que es necesario clarificar para hacer un uso adecuado y lo más consensuado posible (Doménech y Ezpeleta, 1995; Sierra et al., 2003).

Todas estas descripciones de fenómenos que se realizaron en un principio venían a reflejar prototipos de personas que generalmente no tenían en cuenta las diferencia evolutivas, por cierto, tan importantes en el campo de la psicología. Con el tiempo, con las revisiones recogidas en manuales más recientes se han ido incorporando elementos sustanciales como son las peculiaridades que cada etapa evolutiva puede comportar (López Soler et al., 1995). Del mismo modo, se incorporan en los manuales más recientes referencias muy claras a las diferencias relativas a aspectos culturales y contextuales (Boyce et al., 1998).

Todas estas actualizaciones y revisiones han permitido que actualmente la infancia sea considerada como un grupo con características propias, diferentes tanto a nivel conceptual como metodológico (Marsh y Graham, 2001; Moreno, 2001).

Este proceso de clasificación de los trastornos mentales ha sido laborioso y prolongado en el tiempo y hasta la fecha se han realizado dos enfoques fundamentales en este campo:

- Modelo médico categorial, en el que grupos de expertos, tras largas deliberaciones, establecen una serie de criterios de referencia que ayudan a determinar la presencia o no de un determinado trastorno. Son, por tanto, criterios cualitativos y subjetivos. Atributos discretos

- Modelo psicométrico dimensional, que utiliza procedimientos cuantitativos de carácter psicométrico para determinar de forma empírica las características de los diferentes síndromes. El objetivo es cuantificar la conducta patológica y el grado o intensidad del problema.

De estos dos modelos se derivarían dos tipos de taxonomías diferentes: "los síndromes clínicos", definidos por una serie de descriptores observados en la práctica clínica (Wakefield, 1999) y "los síndromes empíricos" que son el resultado de la aplicación de técnicas estadísticas, como el análisis factorial aplicado a distintos tipos de síntomas (Achenbach, Dumenci, y Rescorla, 2001).

Concretamente, en el caso de la población infantil, se han experimentado avances importantes que han llegado de investigaciones realizadas mediante el uso de modelos dimensionales (Krueger, Caspi, Moffitt, y Silva, 1998). Son muchas las pruebas que en los últimos años han surgido en formato de cuestionarios multiinformantes de uso específicos para población infantil y que están basadas en modelos dimensionales. En algunos casos, estos cuestionarios se han validado y adaptado para ser utilizados con la población española. En otros casos, han sido creados directamente en España. En cualquier caso, ambas circunstancias han abierto un abanico de recursos y posibilidades para la valoración de aspectos psicológicos muy específicos que eran impensables hasta hace unos pocos años.

Estos criterios diagnósticos explícitos se han recogido en dos manuales mundialmente extendidos como son el DSM y la CIE. Los dos están basados en sistemas de clasificación categorial y han ido incorporando las aportaciones de las investigaciones empíricas.

1.9.1. El modelo médico categorial

Se parte de una serie de taxonomías categoriales para clasificar los trastornos mentales, que son descritos como entidades discretas y para los que se establece una diferenciación cualitativa con respecto a los que son

considerados parámetros de normalidad. A partir de ahí se establece una clasificación de los problemas como presentes o ausentes, lo que conforma una clasificación jerárquica y excluyente.

La categorización y el consenso hacen que se avance en una serie de nosologías categoriales, definidas por comités de expertos y que recogen los conceptos diagnósticos como base de cada categoría. Este carácter deductivo implicado en este tipo de taxonomías ha sido definido por Achenbach como "top-down" (Achenbach et al., 2001).

En las taxonomías categoriales se determina el número de síntomas necesario para establecer un diagnóstico, su duración mínima, la edad a partir de la cual puede considerarse su relevancia clínica, y los criterios para los dos sexos y para las distintas edades.

Una de las objeciones que se hace a este modelo y que con más fuerza critica a este enfoque es el riesgo de que recoja falsos positivos, fallos en la distinción de conductas que se apartan de la normalidad y que pueden generar una medicalización de los trastornos mentales (Spitzer y Wakefield, 2014)

La actual edición del DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) viene precedida de otras seis ediciones: DSM-I (American Psychiatric Association, 1952), DSM-II (American Psychiatric Association, 1968), DSM-III (American Psychiatric Association, 1980), DSM-III-R (American Psychiatric Association, 1987), DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000). Las distintas versiones han ido introduciendo revisiones propuestas por grupos de expertos que buscan el consenso entre los distintos profesionales. La psicopatología propia de la infancia y adolescencia ha ido recogiendo de forma más específica según han ido pasando las versiones. En el DSM-I aparece una única referencia mediante una sola categoría que recoge el Trastorno de Personalidad Transitorio (APA, 1952). En el DSM-III (APA, 1987) se da un aumento significativo de trastornos aplicables a la infancia, lo cual, anima a que se realicen investigaciones propias para ese tramo de

edad (Quay et al., 1987). En el DSM-IV (APA, 2000) se contabilizan 43 categorías diagnósticas de trastornos que típicamente se manifiestan en la infancia o adolescencia. En el DSM-5 todas las categorías diagnósticas recogen claramente y de forma específica las características propias que tiene cada categoría en la infancia y adolescencia.

Otro manual diagnóstico categorial es el realizado desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) y que se ha denominado Calificación Internacional de las Enfermedades (CIE). Establece una clasificación para todas las enfermedades y quedan recogidos los trastornos mentales y de conducta en su capítulo V. Para superar esta compartimentación diagnóstica, se ha hecho un esfuerzo por buscar la compatibilidad entre los dos grandes manuales de clasificación por lo que ambos suelen usarse conjuntamente.

Este modelo ofrece una clasificación muy bien detallada. Se han realizado intentos de estandarizar la evaluación en los que marcando como respuesta sí/no para cada uno de los ítems se pudiera ir guiando el diagnóstico. Es un proceso metodológicamente difícil por las especificidades que existen para los distintos tramos de edad, el sexo, el contexto o la significación clínica de los síntomas (Achenbach, 2001; Achenbach, Dumenci, y Rescorla, 2003).

Para recoger información de forma fiable y con el fin de evitar los sesgos ya mencionados, se recurre a la entrevista como el instrumento más característico para establecer diagnósticos desde el DSM (Del Barrio, 1995), a pesar de las críticas que han recibido las entrevistas no estructuradas (Ezpeleta, 1996; Fowler y Mangione, 1990). En concreto, las entrevistas estructuradas son consideradas como una de las mejores herramientas diagnósticas desde este modelo (Ezpeleta, 1990; Kendall, Cantwell, y Kazdin, 1989).

Desde esta perspectiva se destaca la importancia que adquiere la información aportada por los niños, que son considerados informadores valiosos (Ezpeleta, 1990; Hodges, 1993; Zahner, 1991). Hay, por el

contrario, quien cuestiona a los niños ya que no se les considera informadores fiables (Schwab-Stone, Fallon, Briggs, y Crowther, 1994).

1.9.2. *El modelo psicométrico-dimensional*

A diferencia del modelo anterior, basado en taxonomías para clasificar los trastornos mentales, este otro modelo parte de la cuantificación de las conductas. La conducta normal y anormal se sitúan como dos polos dentro de un mismo continuo y, a través de técnicas estadísticas como el análisis factorial, tratan de agrupar diferentes síntomas o comportamientos en distintas dimensiones. Este enfoque permite valorar con más precisión el grado o la intensidad del problema. Dentro del campo de la psicología, las primeras investigaciones que utilizaron la taxonomía dimensional fueron las que se dedicaban al estudio de la personalidad. Trataban de describir el comportamiento humano mediante el análisis de una gran cantidad de conductas y plantean la necesidad de dar coherencia a toda esa información recogida a través de diversas técnicas estadísticas como el análisis factorial (Quay, 1977). Las categorías resultantes mediante este tipo de tratamiento son dimensiones continuas en las cuales varían los individuos.

En la década de los 60 surge un creciente interés por la psicopatología infantil. Algunos investigadores realizan la descripción de síndromes frecuentes en este tramo de edad basándose en estudios realizados con amplias muestras para identificar determinados conjuntos de conductas. Son análisis estadísticos multivariados con los que se analizan los datos y que permiten identificar determinados síndromes a modo de constructos teóricos. Achenbach denomina a este enfoque "bottom-up" (Achenbach, 2001).

Las estrategias de evaluación más utilizadas desde este enfoque son las escalas de evaluación estandarizadas. Aplicadas en amplias muestras, permiten obtener datos normativos en cuanto a determinados síntomas, así como su gravedad (Kasius, Ferdinand, Berg, y Verhulst, 1997). Este enfoque permite el establecimiento de procesos minuciosos que pueden

conducir a aventurar cómo será la conducta de una persona en situaciones determinadas.

Para evaluar la conducta del niño o adolescente, los cuestionarios y escalas presentan distintas versiones dependiendo de cuál sea la fuente de información: niño, padre, maestro u otra diferente a ellas. Hay escalas que evalúan un amplio espectro de dimensiones, como por ejemplo las escalas Achenbach (ASEBA), con instrumentos para distintos informantes como autoinformantes, padres o profesores cuidadores, entre otros (Achenbach y Rescorla, 2000, 2001, 2003). Otras escalas evalúan elementos específicos, como por ejemplo la ansiedad (Birmaher, Boris, Khetarpal, Cully, Brent, y McKenzie, 1995).

Actualmente hay un uso muy extendido de este tipo de escalas como instrumentos de cribado o como línea basal de diagnósticos más concretos (Birmaher et al., 1997; Muris, Dreessen, Bögels, Weckx, y Melick, 2004).

1.9.3. Convergencia entre ambos modelos

Desde principios de los años 90 hay un debate sobre cuál puede ser considerado el mejor modelo de los dos. Los elementos de discrepancia se centran no tanto en la descripción de las distintas categorías, cuyos avances han recogido ambos modelos, sino en cómo determinar, objetivar, cuantificar la adaptabilidad, el deterioro clínico la repercusión que tiene en el desempeño de una vida normal. No es el objetivo de esta investigación, como se ha mencionado anteriormente, establecer un diagnóstico. Dentro de un continuo entre normalidad y anormalidad, se pretende cuantificar las diferencias interpersonales partiendo para ello de unas categorías perfectamente descritas y de unas dimensiones que permitan cuantificar las diferencias.

Ejemplos similares encontramos en los trabajos de Silva (Silva et al., 2005), con la elaboración de una escala cuantitativa en función de los criterios DSM-IV para los trastornos de conducta perturbadora: déficit de atención, negativismo desafiante y trastorno de conducta. Cada uno de

estos criterios diagnósticos forma parte de la escala correspondiente. Los resultados de esta escala muestran que es un buen indicador de gravedad del trastorno, pero no permite establecer el diagnóstico.

1.10. Las dimensiones de ansiedad en el DSM

El DSM al igual que la CIE son manuales elaborados para servir como guía, como referentes en la detección de los trastornos mentales. La forma de abordar las distintas tipologías que se recogen en estos manuales es muy similar. En ambos casos determinan una serie de categorías diagnósticas y pautan un procedimiento a seguir. En primer lugar, se establecen una serie de elementos característicos que definen dicha categoría. De forma descriptiva y detallada se caracteriza el perfil y las características de la persona que responde a este tipo de sintomatología. Posteriormente, se desarrolla el componente adaptativo, considerado, a grandes rasgos, como la interferencia que dicha sintomatología puede provocar en la vida cotidiana de la persona. Este segundo elemento es considerado actualmente como determinante a la hora de establecer la presencia o no de una posible patología. Además de estos dos elementos ya citados, aparecen otros componentes estructurados de forma similar que abordan aspectos como el desarrollo, la prevalencia o la comorbilidad entre otros.

Establecer un diagnóstico es un proceso complejo en el que son distintos los instrumentos que se han de utilizar para llegar a un dictamen concreto. Adelantamos y dejamos claro en este punto que no es objetivo de esta investigación llegar a tal fin.

Como todo instrumento ha tenido sus defensores y detractores, si bien hay un cierto consenso al considerar algunos de los aciertos de estos manuales internacionales. Se destacan de entre las virtudes del DSM y la CIE la claridad en la definición y en la descripción de las categorías que pretenden explorar. Es importante mencionar, además, el grado de consenso alcanzado, a nivel internacional y entre los distintos profesionales implicados, habiendo conseguido que hablemos un mismo lenguaje en lo

referido a las categorías diagnósticas en salud mental. Estas categorías diagnósticas se han descrito de una forma detallada y pormenorizada consiguiéndose de esta forma un hito en campos como la psicología, donde se ha conseguido superar con este tipo de instrumentos la falta de consenso que en muchos de los casos encontrábamos al hablar de un mismo concepto.

Para estudiar la ansiedad, partiendo de una serie de premisas claras y bien definidas, se consideró la utilización de materiales con referente en el DSM, como elemento que describe de forma precisa las características manifestadas por personas con niveles elevados de ansiedad. Como se explica en el manual, la ansiedad es una reacción emocional normal, necesaria para la supervivencia de los individuos y de nuestra especie. No obstante, las reacciones de ansiedad pueden alcanzar niveles excesivamente altos o pueden ser poco adaptativas en determinadas situaciones. En este caso la reacción deja de ser normal y se considera patológica.

Se toma como referencia este encabezamiento ya que permite profundizar y explicar con claridad uno de los elementos que el manual ofrece. Partiendo de su componente descriptivo se propone conocer los distintos niveles de ansiedad que se pueden encontrar entre la población general. No se aborda por tanto, de forma intencional, el componente adaptativo ya que no va a ser un elemento a considerar en la presente investigación.

El DSM-5 define los trastornos de ansiedad como los que comparten características de miedo y ansiedad excesivos, así como alteraciones conductuales asociadas. Diferencia entre miedo, conceptualizado como respuesta emocional a una amenaza inminente, real o imaginaria y ansiedad entendida como respuesta anticipatoria a una amenaza futura (APA, 2013). Las crisis de pánico se presentan con los trastornos de ansiedad como un tipo peculiar de respuesta al miedo.

Los trastornos de ansiedad se diferencian entre sí según el tipo de objetos o situaciones que inducen el miedo, la ansiedad o las conductas evitativas, y según la cognición asociada. Tienden a ser altamente comórbidos entre sí, pueden ser diferenciados mediante un análisis detallado del tipo de situaciones que se temen o se evitan y del contenido de los pensamientos o creencias asociados.

Los trastornos de ansiedad se diferencian del miedo o de la ansiedad normal, propios del desarrollo por ser excesivos o persistir más allá de los periodos del desarrollo apropiados. Se distinguen de la ansiedad o miedo transitorio, a menudo inducido por el estrés, por ser persistentes. Muchos de los trastornos de ansiedad se desarrollan en la infancia y tienden a persistir si no se tratan. Aparecen más en mujeres que en hombres.

En el DSM-5 los trastornos de ansiedad aparecen secuenciados según la edad típica de inicio de los síntomas. El *trastorno de ansiedad por separación* está caracterizado por el miedo o ansiedad manifestados ante la separación de aquellas personas por las que siente apego en un grado que es inapropiado para el desarrollo. Existe miedo o ansiedad persistente sobre los posibles daños que pueden sufrir las personas por las que siente apego y sobre las situaciones que puedan llevar a la pérdida o separación de las personas a las que el sujeto está vinculado y rechazo a separarse de esas personas de mayor apego, así como pesadillas y síntomas físicos de angustia. Si bien, estos síntomas tienden a desarrollarse en la infancia pueden manifestarse también en edad adulta.

Las personas con *fobia específica* manifiestan miedo ante situaciones u objetos concretos a los que suelen tratar de evitar. En este caso el miedo, la ansiedad y la evitación están casi siempre inducidos inmediatamente por la situación fóbica de forma persistente y desproporcionada.

En el caso del *trastorno de ansiedad social*, el sujeto siente miedo o ansiedad ante las interacciones sociales y las situaciones que implican la posibilidad de ser examinado. La persona que manifiesta fobia social, trata de evitar estas situaciones. En este caso la ideación cognitiva de ser

evaluado negativamente por los demás, de ser rechazado, humillado y/o avergonzado, tiene un peso muy importante.

En el *trastorno de pánico*, la persona experimenta recurrentes e inesperadas crisis de pánico, y está constantemente intranquila o preocupada ante la posibilidad de tener nuevas crisis de pánico. Cambia de forma desadaptativa su comportamiento para tratar de evitar nuevas crisis en el futuro. Las crisis de pánico se caracterizan por la aparición de forma súbita de síntomas de miedo o de malestar intenso que alcanzan picos altos en breves minutos acompañados de síntomas físicos y cognitivos. Estas crisis pueden ser esperadas, desencadenadas ante situaciones temidas o inesperadas manifestándose sin razón aparente. Suele manifestarse junto a otros trastornos de ansiedad o junto a otros trastornos mentales.

La *ansiedad generalizada* es un tipo de ansiedad persistente y excesiva que conlleva la preocupación por distintas cuestiones que la persona cree difíciles de controlar. Lleva asociada una serie de sintomatología física como inquietud, excitación, nerviosismo, fatiga, dificultades de concentración o mente en blanco, irritabilidad, tensión muscular y alteraciones del sueño.

1.11. El Screen for Children Anxiety Related Disorders (SCARED) como medida de evaluación de la ansiedad

Si bien las características de la prueba se describen en la parte empírica de esta investigación, en este apartado se presentan algunos estudios realizados sobre las propiedades psicométricas de la prueba, para poner de manifiesto la adecuación de su uso en la presente investigación. Se mencionan distintos estudios que han investigado distintas propiedades psicométricas del SCARED en los últimos diez años y que aparecen recogidos en la base de datos *Web of Science*. Se han considerado los últimos diez años con el objetivo de tener en cuenta las posibles modificaciones planteadas en la prueba.

1.11.1. Estudios internacionales

En el estudio de Skriner y Chu (2014) se evaluó la ansiedad y los síntomas depresivos en una muestra de juventud americana agrupada en distintas etnias (afroamericanos, asiáticos, hispanos y blancos no hispanos). Los resultados proporcionaron un fuerte apoyo a la estabilidad del SCARED en los 4 grupos étnicos. En general, los resultados sugieren que las medias de los factores y las puntuaciones totales pueden ser comparadas entre los grupos. En particular, los jóvenes hispanos presentaron mayores niveles de ansiedad y depresión que los blancos no hispanos, los afroamericanos y la juventud asiática. Estos estudios apoyan el uso del SCARED como herramientas para medir la ansiedad en la juventud de distintas etnias en los Estados Unidos (Skriner y Chu, 2014).

El estudio de Hariz et al. (2013) tuvo como objetivo investigar la fiabilidad y la validez de la versión árabe del SCARED como prueba de *screening* de la ansiedad de los adolescentes en el mundo árabe. Se utilizaron dos versiones (padres y niños) con una muestra clínica del Líbano. Los resultados mostraron una consistencia interna con un α de Cronbach = 0,92 para el SCARED-P y un 0,91 para el SCARED-C. Además, las subescalas tenían también una buena consistencia interna. Asimismo, el SCARED-P demostró una buena validez discriminante entre los participantes con trastornos de ansiedad y las personas con otros trastornos psiquiátricos. La validez convergente fue evidente a través de una correlación significativa entre SCARED y la subescala emocional SDQ. En general, la versión árabe del demostró tener buenas propiedades psicométricas en la muestra clínica utilizada (Hariz et al., 2013).

El estudio de Dehghani, Amiri, Molavi y Neshat-Doos (2013) examinó las propiedades psicométricas de la versión persa del SCARED. Además del SCARED, todos los participantes completaron la Escala Infantil revisada *Manifest Anxiety* (RCMAS) y el Inventario de Depresión Infantil (CDI). El SCARED mostró una consistencia interna que oscilaba entre moderada y alta, así como una buena validez convergente y divergente. Los resultados muestran que el SCARED-C se puede utilizar como una medida fiable y

válida de los síntomas de ansiedad entre los niños iraníes (Dehghani et al., 2013).

En el estudio de Essau, Anastassiou-Hadjicharalambous y Muñoz (2015) se examinaron las propiedades psicométricas de la traducción griega del SCARED. Una submuestra de estos participantes volvió a ser valorada 8 semanas después de la evaluación inicial. La prueba SCARED mostró una alta consistencia interna y buena fiabilidad test-retest. El análisis factorial de tipo confirmatorio reveló la misma estructura de cinco factores que presenta el SCARED original. El SCARED resultó ser una medida fiable y válida de los síntomas de ansiedad en el contexto chipriota (Essau et al., 2015).

El objetivo del estudio de Isolan, Salum, Osowski, Amaro y Manfro (2011) fue evaluar las propiedades psicométricas de la versión brasileña del SCARED. El modelo de cinco factores tuvo un mejor ajuste que el modelo de un factor y un ajuste adecuado para la edad y los subgrupos de género. Se encontraron más mujeres en la puntuación total y en todas las subescalas en comparación con los hombres. La puntuación total y cada uno de los cinco factores para niños y adolescentes mostraron una buena consistencia interna, test-retest y validez de constructo. De acuerdo con nuestros resultados la versión en portugués del SCARED es un instrumento fiable y válido para evaluar la ansiedad en niños y adolescentes brasileños (Isolan et al., 2011).

En el estudio de Weitkamp, Romer, Rosenthal, Wiegand-Grefe y Daniels (2011) se analizan las propiedades psicométricas de la versión alemana del SCARED. Se llevó a cabo con una muestra clínica en la que se han utilizaban cuestionarios para familias y autoinformes. Esta versión mostró tener una buena validez convergente y divergente en comparación con las escalas YSR / CBCL. La puntuación total discriminaba entre los niños con un trastorno de ansiedad y los niños con otro trastorno psicopatológico. En conclusión, tanto la versión para familias como la versión infantil del SCARED alemán resultaron válidas (Weitkamp et al., 2011).

En el trabajo de Crocetti, Hale, Fermani, Raaijmakers y Meeus (2009) se estudiaron las propiedades psicométricas de la versión italiana del SCARED. Los resultados revelaron una estructura de cinco factores, similar a la informada por estudios realizados en otros países. Por otra parte, no se encontraron diferencias de sexo y edad en las puntuaciones de ansiedad dentro de la muestra italiana. Los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto que el SCARED es un instrumento de detección válido para evaluar los síntomas de ansiedad de los adolescentes italianos (Crocetti et al., 2009).

El estudio de Su, Wang, Fan, Su y Gao (2008) examinó las propiedades psicométricas del SCARED. La muestra mostró una consistencia interna que oscilaba entre moderada y alta, así como una buena fiabilidad test-retest. La correlación entre las puntuaciones del cuestionario para familias y el autoinforme era moderada. El instrumento mostraba una buena validez discriminante (entre los trastornos de ansiedad y otros trastornos psicopatológicos). La puntuación total correlacionaba significativamente con el factor de internalización del *Child Behavior Checklist*. El análisis factorial reveló la misma estructura de cinco factores de la prueba original. Estos resultados apoyan que el SCARED es un instrumento fiable y válido de cribado ansiedad en los niños chinos (Su et al., 2008).

El estudio de Ogliari et al. (2006) exploró la estructura factorial de la versión italiana del SCARED e investigó las contribuciones de las influencias genéticas y ambientales de la variación individual de las dimensiones de ansiedad. Del análisis factorial se obtuvieron cuatro factores distintos, que correspondían a ansiedad generalizada, pánico, fobia social y trastorno de ansiedad por separación. Las puntuaciones obtenidas se analizaron mediante modelos de ecuaciones estructurales, que reflejaron de moderada a alta heredabilidad, sin diferencias ni por edad ni por sexo. La excepción fue la ansiedad generalizada en la que la edad sí tenía efecto (Ogliari et al., 2006).

El estudio de Hale, Raaijmakers, Muris y Meeus (2005) examinó las propiedades psicométricas del SCARED. La estructura de cinco factores es la que mejor ajuste tenía para la población adolescente en general, así como en los análisis por edad, género y grupo étnico. Los resultados de este estudio apoyan la afirmación de que el SCARED tiene una estructura de cinco factores. También se puso de manifiesto la utilidad de este cuestionario (Hale et al., 2005).

Por último, en un meta-análisis sobre el SCARED (Hale, Crocetti, Raaijmakers y Meeus, 2011), el cuestionario de ansiedad para jóvenes con escalas diseñadas explícitamente para asignar a los trastornos específicos de ansiedad del DSM-IV-TR, tenía buenas propiedades psicométricas para niños y adolescentes de varios países. El criterio para incluir estudios en este meta-análisis fue que hubieran examinado las propiedades psicométricas del SCARED. Se contemplaron un total de 25 estudios que correspondían mayoritariamente a países europeos y a EE.UU, así como de África del Sur y China. Se encontró que las propiedades psicométricas eran sólidas para las escalas del SCARED relacionadas con los síntomas de los trastornos de ansiedad del DSM-IV-TR, que las mujeres puntuaron significativamente más alto que los hombres y que la edad tenía un efecto moderador sobre las diferencias de puntuación masculina y femenina. Los autores concluyen que el SCARED puede ser utilizada como instrumento de *screening* para los trastornos de ansiedad descritos en DSM-IV-TR de los niños y adolescentes de varios países (Hale et al., 2011).

1.11.2. Estudios españoles

El objetivo del estudio de Canals, Hernández-Martínez, Cosi y Domenech (2012) fue encontrar un punto de corte válido para el SCARED-C y el SCARED-P, en sus versiones en español para la detección de los trastornos de ansiedad en una población no clínica. En general, la exactitud predictiva del SCARED-C (versión completa, versión corta, y cuatro factores) era buena y mejor que la del SCARED-P. Para diferenciar entre niños que cumplían los criterios diagnósticos para cualquier trastorno de ansiedad y los niños que no lo hacían, se proponen puntos de corte de 25

para el SCARED-C y de 17 para el SCARED-P. La sensibilidad diagnóstica era del 75,9% y del 62,8% respectivamente, y la especificidad del 68.5% y 69.5%. El factor del SCARED-C que tenía una mejor precisión predictiva era el pánico/somático seguido de ansiedad por separación, ansiedad generalizada y fobia social. El factor del SCARED-P con la mejor capacidad predictiva era la ansiedad por separación. Los resultados apoyan el uso del SCARED-C como una prueba de detección de trastornos de ansiedad, mientras que el SCARED-P sólo debe utilizarse sólo para obtener información complementaria (Canals et al., 2012).

Por otra parte, Cosi, Canals, Hernández-Martínez y Vigil-Colet (2010) analizaron los cuestionarios de autoinforme y los cuestionarios para las familias de la versión española del SCARED, así como su relación con los síntomas de ansiedad recabados en una entrevista estructurada. Se trataba de determinar el mejor informante y el grado de validez incremental cuando se combinaban las distintas fuentes de información. Los resultados indicaron que, como en la versión original en inglés, el grado de acuerdo entre padres e hijos es bajo, con una tendencia por parte de los padres a informar de menos síntomas severos que los niños. Cuando las dos versiones se relacionaban con los síntomas de ansiedad de la entrevista programada, los niños mostraron relaciones más altas que los padres con todas las categorías de ansiedad recogidas en la entrevista. Las puntuaciones de los niños también fueron los mejores predictores de los síntomas de ansiedad, mientras que la validez incremental de los informes de los padres era bastante baja (Cosi et al., 2010).

Por último, en el estudio de Vigil-Colet et al. (2009) se analiza la estructura factorial del SCARED para población española mediante el análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Asimismo, se pretendía desarrollar una forma abreviada de la prueba para la detección rápida de problemas relacionados con la ansiedad. Además, los autores analizaron la fiabilidad de ambos cuestionarios. El análisis factorial exploratorio arrojó una estructura de cuatro factores: somático/pánico, ansiedad generalizada, ansiedad de separación y fobia social (Vigil-Colet et al., 2009).

En resumen, con arreglo a los estudios analizados y a los resultados obtenidos, el SCARED es una prueba adecuada para valorar la problemática relacionada con la ansiedad en población infantil y adolescente. Por ello, se ha incluido entre los instrumentos utilizados en esta tesis doctoral.

2. LA PERSONALIDAD

2.1. Introducción

El estudio de la personalidad ocupa un espacio relevante en la investigación de la Psicología. Como en el caso de la ansiedad, los enfoques, los planteamientos y las teorías que se han desarrollado sobre este asunto han sido amplios y diversos. Pese a que existen multitud de definiciones para conceptualizar el término, hay un cierto consenso en considerar la personalidad como un constructo psicológico que engloba a un conjunto dinámico de características personales que podrían explicar, en parte, que los individuos actúen de formas diferentes y relativamente estables, ante determinadas situaciones. Hay otros autores que inciden más en considerar la personalidad como el patrón de actitudes, pensamientos, sentimientos y repertorio conductual que caracteriza a una persona. Se considera además que la personalidad tiene estabilidad a lo largo del tiempo, lo que permite entender y predecir, en parte, el comportamiento de la persona.

Hablar de personalidad en el campo de la educación plantea dos grandes cuestiones que es necesario abordar: la primera de ellas hace referencia a la edad de las personas incluidas en esta investigación. ¿Se puede hablar de personalidad en la infancia?

En segundo lugar, desde el campo de la educación, al hablar de personalidad se han de superar los planteamientos de la clínica, excesivamente centrados en el déficit y la disfunción, para hablar de características de personalidad positivas, que tienen incidencia en un mejor acomodo y aprovechamiento del alumnado en el sistema educativo.

Dar respuesta a estas dos cuestiones va a marcar la línea de este apartado. Se comienza con una revisión de determinados conceptos que analizan las características psicológicas de las personas. Se aborda a continuación el soporte teórico que permite hablar de personalidad en la infancia y se ponen de relieve las aportaciones del modelo del *Big-Five*. Posteriormente, se habla de características psicológicas positivas, un campo

que si bien ha tenido su recorrido en la Psicología, ha estado más silenciado que otros pero que en estos últimos años está cobrando un creciente interés. Para finalizar, se hace una pequeña revisión que muestra el amplio abanico de investigaciones en las que se contemplan las características de personalidad desde el modelo *Big-Five*.

2.2. Temperamento, carácter y personalidad

Temperamento, carácter y personalidad han sido tres términos empleados de forma recurrente para referirse a las características psicológicas de la persona. En muchas ocasiones, el uso de estos tres conceptos ha sido confuso, ya que si bien tienen elementos que los asemejan, también hay aspectos diferenciadores que es importante conocer. La cultura anglosajona se decanta más por el concepto de personalidad, definido por Allport como la organización dinámica de aquellos sistemas que determinan la conducta y pensamiento característicos de la persona (Hall y Lindzey, 1957), mientras que desde Europa se prefiere el término carácter.

2.2.1. Temperamento

Procede de la palabra latina *temperamentum*, que significa mezcla. Hipócrates en el siglo V a.C. establece distintas categorías: sanguíneo (sangre) o alegre, el melancólico (bilis negra), el colérico y violento (bilis amarilla) y el flemático (flema), pasivo o calmado (Muñiz y Muñiz, 1976). Los griegos creían que el balance entre los cuatro humores bilis amarilla, bilis negra, sangre y flema creaba una oposición a dos cualidades complementarias universales: calor frente a frialdad, y sequedad frente a humedad (Siegel, 1973). Estas cualidades se relacionaban con los cuatro elementos fundamentales: fuego, aire, tierra y agua. Los griegos asumían que el equilibrio entre dichas cualidades producía un estado armónico interno que incluía al raciocinio, la emotividad y la conducta. Galeno, teniendo en cuenta estos cuatro elementos, afirma que el predominio de uno de ellos daba por resultado un tipo emocional o temperamental que formaba el núcleo de los cuatro tipos de personalidad.

Dos aspectos del enfoque clásico permanecen vigentes en las teorías actuales sobre el temperamento: por un lado, el hecho de que hay aspectos biológicos y hereditarios que subyacen a las características del temperamento. Por otro, que las emociones son el núcleo y definen las características del temperamento.

El temperamento ha sido estudiado desde distintos campos: patología, fisiología, psicología evolutiva, con intereses u objetivos diferenciados en cada uno de los casos. Esta diversidad de aproximaciones ha dificultado poder llegar a una definición consensuada y compartida por todos (Goldsmith et al., 1987). Algunos relacionaban el temperamento con las diferencias individuales de los estilos conductuales (Carey y McDevitt, 1978), mientras que desde el punto de vista de los fisiólogos el temperamento es conceptualizado como elaborador de los estímulos y regulador de la conducta (Strelau, 1987). Otros autores asociaban el temperamento a las diferencias interindividuales en cualidades hereditarias de la persona (Plomin y Buss, 1984), y desde otros campos de la psicología hay investigadores que lo relacionan con la regulación emocional (Goldsmith y Campos, 1982).

Otras líneas de investigación concretan una concepción del temperamento que se abre camino y genera niveles de consenso mayores (Bornstein y Lamb, 2002). Entienden el temperamento como:

- Un concepto amplio relacionado con las distintas dimensiones de la conducta, entendidas de manera individual.
- Un fenómeno que surge en la infancia y representa una especie de fundamento de la futura personalidad.
- Es relativamente estable en el tiempo, en comparación con otros componentes de la conducta, pero no puede observarse mientras no vayan cerrándose los procesos constitutivos de la personalidad.
- Puede verse modificado en sus manifestaciones por el influjo de su entorno, sobre todo, por medio de las prácticas educacionales de los padres.

La infancia es considerada la etapa ideal para ocuparse del temperamento (Bornstein y Lamb, 2002). Esto ha llevado a que el temperamento en la infancia se haya convertido en un campo de estudio que está atrayendo numerosas investigaciones.

Hoy en día se pone de manifiesto la importancia de los factores genéticos en el desarrollo de la personalidad, sin ser determinantes. El carácter invariante que se le concedía anteriormente al temperamento se ha sustituido por considerar que las características del temperamento son relativamente estables. Se suaviza, por tanto, esa concepción determinista de forma que, sin negar sus componentes genéticos, se va modulando por el entorno desde los primeros momentos (Bischof, 1989).

2.2.2. *Carácter*

Del griego *character*, que significa marca. Término de tradición europea que ha sido utilizado para enfatizar lo distintivo de una persona. Desde el punto de vista psicológico, indica la peculiaridad del individuo que se enfrenta al mundo haciendo uso de sus distintas facultades, es decir, en su sentir y en su obrar, en sus decisiones voluntarias, valoraciones y objetivos, en sus juicios y orientaciones espirituales, lo que le lleva a adquirir su experiencia individual una fisionomía que le diferencia de los demás (Lersch, 1966). Hogan (1973) habla de carácter como los motivos y disposiciones que dan estabilidad a la conducta social del individuo.

2.2.3. *Personalidad*

El término personalidad, del término latino *persona*, hace referencia a la máscara utilizada por los actores griegos para taparse el rostro y mostrar las emociones actitudes y características de las personas representadas. Posteriormente su uso se fue dirigiendo hacia la caracterización no tanto del personaje representado sino de la persona en sí misma.

No es fácil dar una definición de personalidad. Han sido muchas las definiciones dadas para este concepto. Allport, en la década de los 30, hacía

referencia a la existencia de al menos cincuenta definiciones para la personalidad. Este autor define la personalidad como aquello que es lo más típico y característico de la persona (Allport, 1973).

Schultz (Schultz y Schultz, 2003) establece tres características para explicar la personalidad: en primer lugar, la singularidad, lo que hace a la persona única, diferente de los demás; en segundo lugar, el conjunto de características personales que se mantienen estables durante un largo periodo de tiempo; en tercer lugar, recoge elementos de la interacción de la persona con el medio físico y social (Schultz y Schultz, 2003).

Catell (1946) define la personalidad como el conjunto de rasgos que predisponen a la persona a actuar de una determinada manera en la mayoría de las situaciones.

McCrae y Costa (McCrae y John, 1998) afirman que la personalidad se representa como un sistema definido por rasgos y procesos dinámicos que tienen influencia en el comportamiento de la persona. Estos rasgos constituyen las tendencias básicas del comportamiento, que al entrar en contacto con las exigencias del medio dan lugar a una forma característica de reaccionar desde el punto de vista emocional y de comportamiento durante un largo periodo de tiempo (McCrae y John, 1998).

Mischel (2004) habla del comportamiento como proceso dinámico mediatizado por variables de la persona (personalidad) y variables de la situación (Mischel, 2004).

Según Feist (Feist, Feist, y Maldonado, 2007), la personalidad es un patrón de rasgos relativamente permanentes y con características singulares que le dan consistencia e individualidad a la conducta personal.

Se han revisado varias definiciones de personalidad y la mayoría de ellas ponen el énfasis en una especie de estructura psicológica que se refleja en la forma de pensar, en la forma de gestionar las actitudes e intereses y en la forma de actuar.

2.3. La personalidad en la infancia

Los niños, como el resto de las personas en las diferentes etapas de la vida, son diferentes entre sí. Como puede constatar cualquier persona que trabaje o esté de forma habitual en contacto con niños, las diferencias interindividuales son notables en el desarrollo temprano. Hay características que los diferencian de forma significativa como pueden ser la sociabilidad ante adultos e iguales, la minuciosidad o impulsividad que muestran ante la realización de una tarea, la agresividad o templanza en determinadas situaciones.

En edades tempranas, el estudio de estas características individuales de niños y adolescentes se ha descrito como el temperamento. Desde los años 60 los psicólogos del desarrollo han aportado importantes avances en este campo, si bien todavía se mantiene un importante debate sobre su definición, o sobre la mejor manera de medir el temperamento (Goldsmith et al., 1987; Tackett, 2006).

Este debate sobre las diferencias individuales en la infancia y adolescencia se ha acentuado al incorporarse además la discusión sobre la personalidad. Este término, que en un principio estaba circunscrito al estudio de las diferencias individuales en edad adulta, se puede utilizar para describir las características de los niños y adolescentes (Avshalom Caspi y Shiner, 2006). Diferentes grupos de investigación defienden que el modelo de los cinco factores de la personalidad es el adecuado para valorar las diferencias individuales de la infancia (Mervielde, De Clercq, De Fruyt, y Van Leeuwen, 2005, 2006).

2.3.1. El modelo Big-Five

Entre los modelos que estudian la personalidad a través de los rasgos, el Modelo de los Cinco Grandes es el que tiene una consideración más importante. A lo largo de su ya dilatada trayectoria, se han realizado numerosas revisiones (Andrés-Pueyo, 1995; Sánchez-Bernardos, Avia, y

Sánchez Bernardos, 1995) y en los últimos años se ha convertido en uno de los modelos principales en el estudio de la personalidad. Surge de un estudio factorial del léxico clásico en los años 80 y está basado en dos líneas de investigación: la psicoléxica y la factorial (John y Srivastava, 1999; McCrae y John, 1998). Desde la psicoléxica, se considera al lenguaje una fuente fiable para obtener datos suficientes con los que aproximarnos a las características implicadas en la personalidad humana. Este enfoque léxico capta de una forma indirecta la características de personalidad o unidades básicas de su estructura, ya que se basa en los términos lingüísticos en los que estas propiedades están codificadas. Por lo que se refiere al análisis factorial, como su propio nombre indica, se valora la identificación de factores a través del análisis factorial realizado mediante frases descriptivas contenidas en cuestionarios de personalidad. Los cinco grandes se han ido configurando como una estructura válida para la descripción de la personalidad desde los cuestionarios que la analizan. Este enfoque no es novedoso en psicología de la personalidad (Dolcet, 2006).

Se pueden diferenciar distintas fases en el génesis del modelo de los cinco grandes. La primera, situada entre los años 20 y 30, en la que de una forma poco sistemática se realizan tentativas para delimitar las características de la persona mediante el uso del diccionario como referente. Galton recoge en una de sus investigaciones expresiones relacionadas con características de la personalidad. (McDougall, 1932) plantea el análisis de la personalidad desde cinco elementos diferenciados compuestos por distintas variables. En la década de los 30 (Thurstone, 1934) realiza una investigación a partir de 60 adjetivos en la que se acaban obteniendo cinco factores. Son estudios interesantes y precursores de lo que hoy en día conocemos, pero que no tuvieron repercusión en su época.

Una segunda fase tendría como punto de partida el trabajo de Allport y Odbert (1936). Como en el caso anterior, se parte del diccionario y se seleccionan 17.953 referencias implicadas en la descripción del comportamiento humano. A partir del criterio de jueces, estos adjetivos se agruparon en cuatro categorías. Cattell (1943) parte de la lista generada por Allport, sustituye algunas de las referencias por otras y, apoyándose

también en el criterio de jueces, elabora un extenso grupo de escalas que fueron antecedentes de los famosos 16 factores de personalidad.

Tomando el trabajo de Cattell como referente, Fiske (1949) parte del análisis factorial y logra llegar, por primera vez, a una estructura de cinco factores. Posteriormente Tupes y Christal (1961) con muestras diferentes, con más escalas que las diseñadas por Cattell y con el análisis factorial consiguen una estructura igualmente de cinco factores similar a interacciones entre el TCI-R, el NEO-FFI-R y el ZKPQ-50-CC 151, la actual propuesta de los Cinco Grandes. Norman (1963) hace una réplica del estudio obteniendo los mismos resultados: cinco factores. El modelo de los cinco factores va adquiriendo mayor relieve e incidencia y ello permite que comiencen a realizarse estudios en distintos lugares del mundo para validarlo en contextos culturales diversos, como los trabajos realizados en Filipinas (Guthrie y Bennett, 1971) o Japón (Bond, Nakazato, y Shiraishi, 1975).

En esta fase de divulgación y extensión del modelo comienzan a oírse voces discrepantes (Mischel, 2013). Las críticas e investigaciones que ponen de relieve otro tipo de temáticas hacen que el modelo entre en una fase de olvido hasta inicios de los años 80. Goldberg (1990), por un lado, y Costa y McCrae, por otro, retoman este modelo, y es Goldberg (1990) quien acuña el término de los Cinco Grandes por primera vez. Costa y McCrae varían el modo de evaluar la personalidad. Integran en la evaluación cuestionarios que incluyen frases en lugar de adjetivos y esto facilita el proceso de control de los cuestionarios que pueden ser administrados por una persona que hace las veces de pasador o pueden ser autoadministrados. La elaboración del cuestionario para valorar los cinco factores de personalidad de una forma sencilla facilitó la extensión del modelo y su generalización como instrumento para valorar la personalidad (McCrae y John, 1998).

El modelo de los Cinco Grandes parte del supuesto de que la gran mayoría de los rasgos de personalidad se pueden integrar en cinco grandes dimensiones de personalidad. Está construido a partir del lenguaje y, desde este enfoque, se considera que el lenguaje puede aportar datos e

información suficiente de una forma fiable sobre las características que definen la personalidad. Como modelo dimensional, parte del análisis factorial como herramienta para llegar a perfilar esta estructura de la personalidad. Las cinco dimensiones que definen este modelo aparecen en momentos distintos. La Extraversión y el Neuroticismo son identificados por Wiggins (1968). Costa y McCrae (1976, 1985) añaden la Apertura a la Experiencia y posteriormente incorporan la Amabilidad y la Responsabilidad. Con las cinco dimensiones mencionadas, la estructura de los cinco grandes queda definida y esta delimitación clara del modelo permite una rápida generalización de su uso.

Este modelo tiene, en general, características muy positivas (de Raad y Perugini, 2002): integra un amplio conjunto de constructos de la personalidad y facilita la comunicación entre investigadores de distintos enfoques. Al mismo tiempo, es un modelo comprensivo que simplifica la exploración de las relaciones entre personalidad y otros fenómenos. Es eficiente, ya que permite una descripción de la estructura de la personalidad.

También se le han realizado críticas (Tous, 1997) centradas en que falta una teoría que lo sustente y en considerar que los factores para poder explicar la compleja estructura de la personalidad son insuficientes.

A lo largo de su desarrollo teórico, se han presentado ciertas discrepancias a la hora de nombrar a estos cinco factores. La más extendida es la propuesta por (Costa y McCrae, 1985): Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad. Es importante considerar este aspecto, ya que se pueden encontrar variantes que, sin diferir mucho de esta nomenclatura, pueden llegar a crear cierta confusión.

2.3.2. *Personalidad y temperamento en la infancia*

La revisión que aquí se presenta se ha extraído tras el análisis de las dimensiones subyacentes a los tres modelos multidimensionales más importantes del temperamento (Mervielde y Asendorpf, 2000). Se basa,

además, en modelos teóricos más recientes que plantean que existe un contenido común para el temperamento y la personalidad, que debe ser integrado en una taxonomía global (Caspi y Shiner, 2006).

A.- Las dimensiones básicas del temperamento.

El temperamento ha sido el instrumento teórico que nos ha servido para describir las diferencias individuales en la infancia. Mientras que consensuar una definición sobre este concepto sigue siendo un elemento ciertamente controvertido y dispar, sí que se va generando cierto acuerdo teórico sobre sus componentes clave, tales como su fuerte base genética o neurobiológica y su coherencia o consistencia en distintas situaciones y momentos (Goldsmith et al., 1987; Rothbart, 2007). Además hay un consenso generalizado entre los investigadores del temperamento en considerarlo multidimensional y en afirmar que abarca dimensiones del comportamiento que son la base para el posterior desarrollo de la personalidad (Goldsmith et al., 1987; Rothbart, 2007). Estas discusiones generaron distintas corrientes de investigación que han llegado a elaborar líneas teóricas diversas.

Esta revisión recoge las tres principales líneas teóricas: el enfoque de los estilos de comportamiento (Thomas y Chess, 1977; Thomas, Chess, Birch, Hertzig, y Korn, 1963), el enfoque basado en criterios (Plomin y Buss, 1984), y el enfoque psicobiológico (Rothbart, 1981; Rothbart y Ahadi, 1994). Estos modelos se crearon en un principio para identificar las dimensiones del temperamento infantil, pero posteriormente se fueron ampliando para describir también el temperamento de niños y adolescentes. En la mayoría de los casos se utiliza el cuestionario para recabar la información, si bien desde algún enfoque se plantea la importancia de poder complementar la evaluación con la observación directa (Majdandžić y Van Den Boom, 2007).

Estos tres enfoques son los más destacados en la literatura sobre temperamento (Else-Quest, Hyde, Goldsmith, y Van Hulle, 2006). El uso de cuestionarios como instrumentos para conocer el temperamento o

personalidad infantil también tiene sus detractores (Fox, Henderson, Marshall, Nichols, y Ghera, 2005; Kagan, Snidman, Zentner, y Peterson, 1999).

B.- El enfoque de Thomas y Chess

El proyecto de investigación conocido como *New York Longitudinal Study* (NYLS) (Thomas y Chess, 1977; Thomas et al., 1963) plantea una nueva forma de entender la cuestión. En ella se considera que el temperamento está conformado por una serie de patrones de conducta que tienen una base biológica pero cuya expresión y desarrollo puede verse afectada por la influencia de las experiencias postnatales. Los niños, desde que nacen, se diferencian entre sí por los patrones de conducta que además se pueden categorizar y medir. Consideran la existencia de una bidireccionalidad entre temperamento y ambiente de forma que ambos se retroalimentan.

Este punto de vista conlleva que el temperamento no equivale a la personalidad. El temperamento se expresa como una respuesta ante un estímulo externo y, por tanto, es entendible desde el análisis del contexto social en el que surge, lo que afecta a su forma y grado de expresión.

Inspirados por las diferencias que observaban entre sus propios hijos Chess y Thomas llevan a cabo a finales de la década de los 50 un estudio sobre el desarrollo de los patrones primarios, también llamados reacciones innatas. Evalúan el desarrollo de 141 niños a lo largo de 6 años mediante entrevistas a las familias. Ello les permitió llegar a identificar nueve dimensiones relacionadas con el desarrollo psicológico: el nivel de actividad, la regularidad o previsibilidad del comportamiento, la capacidad de adaptación a los cambios, la aproximación o alejamiento ante situaciones novedosas, el umbral de respuesta o cantidad de estimulación necesaria para provocar una reacción, la intensidad de la reacción o el nivel de energía con la que se manifiesta una respuesta, la calidad del estado de ánimo o cantidad de sentimientos positivos y negativos, la distracción o la incidencia de los estímulos externos en la modificación de la conducta del

niño y la capacidad de atención y la persistencia en la tarea o el tiempo que pasa ante una misma actividad.

Un concepto fundamental, desde esta perspectiva, es la bondad de ajuste o la forma en la que las características innatas del temperamento se acomodan a las pautas de crianza de las familias. Una buena armonía entre pautas de crianza y el temperamento del niño producirá un desarrollo óptimo. Se considera importante conocer las características temperamentales del niño para poder adecuar las pautas de crianza a dichas características temperamentales (Thomas y Chess, 1977).

Se han realizado distintas investigaciones para valorar la consistencia de los instrumentos que miden los estilos de temperamento desde esta perspectiva. Las valoraciones realizadas, utilizando el análisis factorial para determinar la presencia de las nueve dimensiones descritas en la estructura del temperamento, revelan la presencia de cuatro dimensiones de forma consistente: la irritabilidad, la inhibición social, la actividad y la atención (Martin, Wisenbaker, y Huttunen, 1994; Presley y Martin, 1994). Los críticos con este modelo le achacan que subestima el papel de los componentes emocionales y motivacionales (Goldsmith, 1996; Rothbart, 1981).

C.- El enfoque de Buss y Plomin

También llamado enfoque criterial, se diferencian de Thomas y Chess en que entienden el temperamento como precursor del desarrollo de la personalidad adulta (Buss y Plomin, 1975). Desde este enfoque, se afirma que, para que un rasgo pueda ser considerado como propio del temperamento, ha de cumplir cinco condiciones: ha de ser heredado, relativamente estable durante la infancia, debe tener continuidad en la edad adulta, pasar por una evolución adaptativa y debe estar representado en los familiares filogenéticos.

Teniendo en cuenta estos criterios, proponen cuatro dimensiones generales de temperamento:

- Emocionalidad o intensidad de la emoción.
- Actividad o cantidad de actividad motora.
- Sociabilidad o la cercanía hacia los demás.
- Impulsividad o la rapidez frente a la inhibición.

Revisiones posteriores hicieron que la dimensión de impulsividad fuera apartada del modelo debido a los resultados contradictorios sobre la heredabilidad de esta dimensión (Buss y Plomin, 2014). A cambio, proponen como instrumento de evaluación el cuestionario *EAS Temperament Survey for the Assessment of Child Temperament*, adaptación española (Bascarán, Jover, Llácer, Carot, y Arias, 2011).

Un trabajo posterior plantea la subdivisión de la dimensión de sociabilidad, entendida como la preferencia de estar con los demás frente a la timidez, explicada como la sensación de incomodidad en situaciones sociales (Boer y Westenberg, 1994; Gasman et al., 2002).

D.- El enfoque de Rothbart y Derryberry

Ambos autores analizan el temperamento desde una posición evolutiva en la que intentan integrar los aspectos psicobiológicos y los de conducta (Derryberry y Rothbart, 1997; Rothbart, 1981; Rothbart y Ahadi, 1994; Rothbart, Derryberry, y Hershey, 2000). Consideran la herencia, la maduración y la experiencia como agentes que inciden en las diferencias temperamentales que se pueden observar entre las distintas personas. Aportan una visión más amplia del temperamento ya que incluyen elementos como la emoción, la motivación y la atención. Para explicar el temperamento recurren a dos componentes fundamentales: la reactividad y la autorregulación. Parten de que las diferencias temperamentales están determinadas por la capacidad de respuesta de los procesos psicobiológicos subyacentes. Dos aspectos marcan las características del temperamento según estos autores: la reactividad es entendida como la excitabilidad fisiológica del sistema nervioso, mientras que la autorregulación se refiere a los procesos que permiten la modulación de esta reactividad automática e

involuntaria. La reactividad incluye la experimentación y la expresión de emociones que parten de una experiencia emocional que incorpora emociones positivas y negativas. La autorregulación incluye la capacidad de focalizar o desviar la atención cuando sea necesario para inhibir determinadas reacciones o comportamientos.

El modelo de Rothbart originariamente se diseña para explicar el temperamento durante el primer año de vida. Posteriormente amplía el tramo de edad para conceptualizar las diferencias temperamentales desde el nacimiento hasta la adolescencia. De esta forma abarcan la etapa de Educación Infantil (Putnam, Gartstein, y Rothbart, 2006; Rothbart, Ahadi, Hershey, y Fisher, 2001), y la etapa de Educación Primaria hasta los inicios de la adolescencia (Ellis y Rothbart, 2001). Incluye también una revisión del temperamento para edad adulta (Evans y Rothbart, 2007). Para cada uno de estos grupos de edad detallan descriptores específicos con el fin de evaluar la reactividad emocional y la autorregulación. Los análisis factoriales de estos instrumentos arrojan evidencias sobre una estructura de temperamento basada en tres dimensiones que se mantiene en los distintos tramos de edad. (Rothbart y Bates, 2006). Son el *Afecto negativo* y la *Surgencia* que incorporan la mayoría de los aspectos relacionados con la reactividad. Por otro lado, la dimensión *Control con Esfuerzo*, incluida en la regulación.

La *Surgencia* se refiere a la orientación social y combina aspectos de la actividad motora y de la experiencia de emociones positivas, como la anticipación positiva, la impulsividad, la actividad, el placer y los bajos niveles de timidez.

Por *Afecto negativo* se entiende la tendencia general a experimentar emociones negativas y se caracteriza por el malestar, miedo o angustia ante lo novedoso, que puede ir acompañado de ira, frustración y tristeza.

El *Control con esfuerzo* está medido por el control inhibitorio y por la capacidad de focalizar la atención. Incluye además la sensibilidad perceptiva.

Los estudios longitudinales que han comparado las puntuaciones obtenidas en distintas edades con las de estos instrumentos mostraron dificultades (De Paul, Mervielde, y Van Leeuwen, 2009; Muris y Meesters, 2009; Putnam, Rothbart, y Gartstein, 2008).

2.3.3. *Las dimensiones del temperamento*

Como se ha visto en el análisis realizado de los cuatro modelos más relevantes, en el estudio del temperamento se plantean distintas escalas que muestran, en muchos de los casos, elementos comunes en su conceptualización. Hay un interés creciente por tratar de llegar a identificar las que podrían ser consideradas como dimensiones básicas del temperamento. Son muchos los estudios realizados basados en el análisis factorial. Mervielde y Asendorpf (2000) acometieron una importante revisión de toda la literatura al respecto. Estos autores proponen la existencia de cuatro dimensiones que son necesarias para aglutinar el contenido de los modelos de Thomas y Chess, Buss y Plomin, y Rothbart. Una primera dimensión presente en estos modelos es la Emocionalidad, entendida como la tendencia a experimentar emociones, calificada en algunos casos como afecto negativo. Una segunda dimensión se refiere a la sociabilidad frente a la inhibición social, descrita de una forma más general como Extraversión. La Actividad es la tercera de estas dimensiones y constituye una variable muy arraigada en los modelos de Thomas y Chess y en el de Buss y Plomin. Consideran estos autores que está recogido en la *Surgencia* dentro del modelo de Rothbart. Como cuarta y última dimensión recogen la Persistencia, también denominada Control Voluntario por Rothbart. Esta cuarta variable no estaba representada por el modelo de Buss y Plomin.

Hay que destacar que estas cuatro dimensiones temperamentales tienen una clara correspondencia con las dimensiones de la personalidad adulta propuestas por el Modelo de los Cinco Factores. Esta relación entre temperamento y personalidad no sería de extrañar si consideramos la definición tradicional de temperamento como la base biológica de la

personalidad (Goldsmith et al., 1987; Plomin y Buss, 1984). Este punto de vista implicaría una relación secuencial entre el temperamento y la personalidad, en la que el temperamento sería considerado como el núcleo afectivo, de activación y de atención en torno al que se irán forjando con el tiempo los rasgos de personalidad más complejos. La interacción entre el temperamento y las influencias ambientales irían formando la personalidad, entendida como constructo con una mayor dimensión que el temperamento, incluyendo los pensamientos, habilidades, valores, defensas, la moral, las creencias y cogniciones sociales (Rothbart y Bates, 2006)

Desde este punto de vista, varios estudios longitudinales han explorado las relaciones entre el temperamento infantil y la personalidad adulta. En general, estos estudios apoyan que la dimensión de emocionalidad negativa en la infancia y la dimensión de persistencia pueden ser consideradas como las antecedentes de las dimensiones Neuroticismo y Responsabilidad, presentes en la edad adulta, mientras que la Sociabilidad y la Actividad parecen predecir la Extraversión a una edad más avanzada. Antecedentes de la dimensión Amabilidad y Apertura a las Experiencias, por el contrario, son menos evidentes (Deal, Halverson, Havill, y Martin, 2005)

A lo largo de los últimos años, las investigaciones han arrojado serias dudas sobre la visión clásica que considera el temperamento como el núcleo biológico de la personalidad. Las investigaciones en campos como la genética del comportamiento, la biología y la etología muestran que algunas de las dimensiones de los cinco factores de personalidad, como la apertura y la amabilidad, no están presentes en los modelos de temperamento más tempranos de la vida, pero sí tienen una fuerte relación con los componentes genéticos que se transmiten de padres a hijos (Bouchard y Loehlin, 2001; Gosling, 2001). Estas investigaciones refuerzan la idea de que tanto la personalidad como el temperamento tienen una vinculación muy estrecha con la biología humana (McCrae et al., 2000)

Otro elemento importante que apoya la relación entre componentes temperamentales y de personalidad en la infancia es la creciente evidencia

de la utilidad del modelo de cinco factores de personalidad para explicar las diferencias individuales entre los niños. Varios grupos de investigación, partiendo de la idea de las cinco dimensiones de personalidad, han realizado pruebas con grupos de niños y adolescentes (Mervielde et al., 2005). Se ha demostrado que estas cinco dimensiones valoradas en la infancia y adolescencia están relacionados con las cinco dimensiones establecidas para población adulta (De Fruyt, Mervielde, Hoekstra, y Rolland, 2000). Estudios recientes han valorado estos cinco factores de la personalidad en niños de 2 años de edad (Lamb, Chuang, Wessels, Broberg, y Hwang, 2002), en niños de 3-4 años (Abe y Izard, 1999; Deal et al., 2005), y en niños de 5 años (Measelle, John, Ablow, Cowan, y Cowan, 2005).

La validez de este enfoque con una estructura de personalidad que contempla cinco dimensiones también se ha valorado utilizando formatos multi-informantes, en los que los padres, los profesores, los compañeros y los propios niños han informado sobre las características de su personalidad. Un estudio basado en más de 9.000 informantes (Mervielde y De Fruyt, 1999) refleja la estructura de personalidad de las cinco dimensiones. Esta investigación hizo posible la elaboración de una taxonomía empírica para la personalidad infantil y la construcción del Inventario de Personalidad jerárquica para niños (Mervielde y De Fruyt, 1999). Esta taxonomía evalúa 18 aspectos que se organizan en cinco dimensiones de las que tres parecen estar relacionadas con las propuestas para el temperamento. Está la Conciencia, que abarca concentración, perseverancia, motivación de logro y el orden. También está la Extraversión, que incluye la energía, la expresividad, el optimismo y la timidez, y además figura la Estabilidad Emocional, que se relaciona con la emotividad e incluye a la ansiedad y la confianza en uno mismo. A estas dimensiones, se suman otras dos unidas a la experiencia: son la Amabilidad y la Apertura a Experiencias. El altruismo está relacionado con la cordialidad del adulto, pero además de altruismo incorpora el cumplimiento y el egocentrismo, así como la irritabilidad y la dominación, escalas que se relacionan con el "temperamento difícil construir" de Thomas y Chess. La imaginación está relacionada con la dimensión apertura a experiencias, y evalúa la inteligencia, la curiosidad y la creatividad.

2.3.4. *Temperamento y Personalidad: cinco dimensiones comunes*

Al comparar las dimensiones propuestas por los teóricos del temperamento y de la personalidad, muchos autores sostienen que los modelos de temperamento y personalidad tienen gran cantidad de rasgos en común (Caspi, Roberts, y Shiner, 2005; Mervielde et al., 2005; Rothbart y Bates, 2006; Shiner, 1998) y apuntan a que, al menos a partir de la edad preescolar, los rasgos de temperamento y personalidad cada vez presentan más similitudes que diferencias (Caspi et al., 2005). Una amplia revisión de la literatura existente avala estas afirmaciones (Caspi y Shiner, 2006; Caspi et al., 2005; Shiner, 1998; Shiner y Caspi, 2003). Tras esa extensa revisión de las investigaciones sobre temperamento y personalidad se realizó una taxonomía que recogía las aportaciones de ambas, para explicar las diferencias en la infancia a partir de los años preescolares.

Caspi y Shiner describen las cinco dimensiones, que surgen al analizar los rasgos característicos de la infancia, utilizando la FFM "Five Factor Model" Neuroticismo, Extraversión, Conciencia, Amabilidad y Apertura-a-experiencias (Caspi y Shiner, 2006).

Por otra parte, advierten que con frecuencia las diferencias individuales, se han centrado en un solo componente de la dimensión sin analizar su relación con las otras dimensiones descritas (Caspi y Shiner, 2006). Caspi y Shiner agruparon diversos aspectos recogidas en distintas investigaciones a cada una de las dimensiones. Dada la falta de una evaluación empírica de las relaciones entre los diferentes modelos que habían estudiado los rasgos característicos de la infancia, esta asignación se basó principalmente en los análisis conceptuales. Además de las consideraciones teóricas, estos autores tienen en cuenta tanto los análisis factoriales realizados desde los diferentes modelos teóricos del temperamento como los realizados para la personalidad.

Concluyen en que las cinco dimensiones descritas combinan elementos provenientes del temperamento y de la personalidad.

Neuroticismo, Extraversión y Responsabilidad recogen contenidos descritos desde el temperamento en el marco de la personalidad. Dentro de la dimensión Neuroticismo integran elementos de la emotividad, como son la ansiedad, la tristeza y la ira/irritabilidad.

A la Conciencia le dan una interpretación que va más allá de la regulación de la atención y del comportamiento. Incluyen aportaciones de la personalidad tales como la motivación de logro y el orden.

La dimensión Extraversión, además de la sociabilidad, incorpora el nivel de actividad, que es un elemento independiente en los modelos de temperamento

Amabilidad y Apertura son dos de las cinco dimensiones de la estructura común. Recogen fundamentalmente aportaciones provenientes de la personalidad, si bien se ha sugerido su relación con el concepto de temperamento difícil propuesto por Thomas y Chess (Mervielde y De Fruyt, 1999).

2.4. Las características psicológicas positivas

Uno de los campos donde se han realizado más líneas de trabajo es el dirigido a poner de relieve las características positivas de la persona. Ha habido distintos intentos de relacionar estas características positivas con la personalidad y existe un concepto emergente, denominado personalidad eficaz versus competente, con un amplio recorrido en estos últimos años (del Buey, Palacio, y Zapico, 2009). El concepto recoge distintas de estas aportaciones y las traslada al ámbito de la personalidad.

Los antecedentes básicos en el que se asienta la personalidad eficaz son los estudios sobre autoeficacia de Bandura, los planteamientos sobre inteligencia de Gardner y Sternberg y los estudios sobre inteligencia emocional, además de los estudios en torno a la madurez. Este modelo es especialmente relevante ya que la mayoría de los campos reflejados como antecedentes tienen un gran peso en el campo educativo actual.

La autoeficacia de Bandura se define como un estado psicológico en el que el sujeto se juzga capaz de ejecutar una conducta en unas determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad. La aceptación de los postulados de Bandura acaba por desarrollar un modelo teórico conocido como Teoría Social Cognitiva que otorga un excesivo énfasis a la expectativa de resultados como causa de su conducta (del Buey et al., 2009). Las aplicaciones del modelo de Bandura al campo educativo son diversas y se puede ver una amplia revisión en (Navarro, 2002).

Otras de las aportaciones que se han hecho en este campo son las inteligencias múltiples de Gardner y la teoría Triárquica de Sternberg. Gardner conceptualiza la inteligencia como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para la cultura (Gardner, 1999). Cada inteligencia, para ser considerada como tal, ha de satisfacer un total de ocho criterios de índole biopsicológico (Gardner, 1983). Satisfaciendo estos criterios, Gardner identifica un total de siete inteligencias. Sternberg, por su parte, diferencia tres dimensiones básicas de la inteligencia: el contexto en el que aparece, la experiencia que se tiene al respecto y los componentes que la integran. Define la inteligencia como la capacidad mental de emitir un comportamiento contextualmente apropiado, en aquellas regiones en la continuidad de la experiencia que implican la respuesta a la novedad o a la automatización en la elaboración de la información, como función de los metacomponentes, los componentes de realización y los componentes de adquisición de conocimientos (Sternberg, 1985).

La inteligencia emocional fue definida por Salovey y Mayer como la habilidad para controlar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno (Mayer y Salovey, 1993). Daniel Goleman popularizó el concepto con el *best seller* *Inteligencia Emocional* (Goleman,

2006). En español se ha editado un excelente manual que aglutina una línea de trabajo bien consolidada (Navas y Berrocal, 2007)

Por último aparecen los estudios en torno a la madurez. Este es uno de los términos más utilizados en la psicología y poco definido con precisión: el de madurez psicológica y el de sus sinónimos, madurez de la personalidad y madurez personal (del Buey et al., 2009). Zacares, desde la perspectiva del teórico de la personalidad, ha formulado distintas explicaciones teóricas sobre la personalidad madura (Zacarés y Desfilis, 1998). Trabajos inspirados en autores de la psicología evolutiva Erickson, Piaget y Kohlberg proponen secuencias evolutivas que conducen a la persona hacia estructuras cualitativamente superiores, es decir, más maduras. El desarrollo y manifestación de la madurez representaría un proceso continuo y un producto final en el ciclo vital.

Desde la perspectiva de nuestra investigación interesa la parte relacionada con la personalidad y más concretamente con el apartado de los rasgos de la personalidad madura.

2.4.1. Los rasgos de la personalidad madura

El estudio de la personalidad madura se ha abordado desde dos vertientes: por un lado, desde la psicología evolutiva, de naturaleza cognitivo estructural o de estadios; por otro, desde la aproximación dimensional o de rasgos.

Por lo que respecta al modelo de los rasgos, que es el que interesa en esta investigación, se ha tratado de definir un modelo de personalidad madura que engloba una serie de rasgos y que posteriormente, desde cada una de las perspectivas o enfoques, han ido tratando de validar con el uso de cuestionarios y su posterior tratamiento de datos mediante el análisis factorial (Hampson, Báguena, y Belloch, 1986)

Para explicar el concepto de rasgo de personalidad este estudio parte de elementos comunes que aparecen en distintos investigadores de este

campo (Costa y McCrae, 1980; Hampson et al., 1986; McCrae y Costa, 1990):

Los rasgos se entienden como disposiciones personales a actuar, sentir y procesar de forma relativamente estables. Son constructos dimensionales que pueden ser cuantificados según su intensidad en una persona concreta y que también comporten los siguientes rasgos: están relacionados con la forma característica o típica de actuar de una persona en distintos contextos y situaciones. Se diferencian de reacciones concretas asociadas a situaciones personales pasajeras. Son estables y consistentes, pero también influenciados por los cambios evolutivos. Muchos autores comparten la idea de que hay determinados rasgos que comportan un componente biológico importante (Eysenck, 1990). Los rasgos son instrumentos útiles para tratar de explicar la conducta que observamos en los demás (Zacarés y Desfilis, 1998)

Fue en los años 20 del siglo pasado, desde planteamientos psicodinámicos, cuando se comienza a hablar de personalidad madura (Griffin, 1976). El autor más relevante es **Willoughby**, que trata de definir el concepto como la liberación del narcisismo y de la ambivalencia, el abandono del egocentrismo, el logro de impulsos socializados y de una nueva percepción (*insight*), la aceptación emocional del principio de realidad y una condición analizada (Willoughby, 1932). Construye una escala, la llamada Escala de Madurez Emocional, en la que se describen conductas presentes que el clínico debía determinar si eran características de la persona evaluada. Tuvo importantes críticas por el tipo de lenguaje utilizado y por la gran carga psicoanalítica de la escala (Griffin, 1976).

Varios autores de la época utilizan en distintos estudios la escala diseñada por Willoughby. Estos estudios ponen de manifiesto las dificultades conceptuales del instrumento al ponerlo en relación con otras escalas de valoración (Griffin, 1976).

Rogers retoma la Escala de Madurez para sus investigaciones y sostiene que, tras un proceso de tratamiento, se han de poder observar

diferencias que además trata de medir con la escala de madurez personal. (Rogers, 2012).

King estudió la madurez emocional desde supuestos psicodinámicos e incidió en una serie de elementos relevantes relacionados con la madurez. Establece cuatro dimensiones para delimitar la madurez emocional. La primera afecta a las Relaciones Objetales, y esta dimensión se entiende como la capacidad de relacionarse con otras personas de un modo amistoso y cercano. La segunda se refiere a la Orientación a la Realidad, definida como la valoración realista del mundo y de sí mismo. En tercer lugar figuran las Perspectivas Múltiples, o capacidad de mantener un punto de vista marcado por la relatividad de las perspectivas y por la conciencia de propósito, y finalmente aparece la Estructura del Yo, vista como la capacidad de mantener una conducta organizada y responsable (King, 1954)

Jersild, desde un punto de vista evolutivo dentro del concepto de madurez emocional, hace referencia a tres tipos de madurez: madurez moral, madurez intelectual y madurez social (Griffin, 1976). Entiende la madurez como el grado en que una persona ha descubierto los recursos a los que va llegando a disponer en el proceso de crecimiento y es capaz de emplearlos con rigor (Jersild, Brook, y Brook, 1963). Vuelve a la idea de madurez como capacidad general para afrontar situaciones de crisis y cambios a lo largo de la vida.

Allport habla de la personalidad madura asociándola a la personalidad plena o personalidad sana. A lo largo de toda su obra, desde el punto de vista de la realización personal, plantea su preocupación por lograr una personalidad sana. Allport entiende la persona como un ser autónomo funcionalmente y con un Yo activo, lo que le permite hacer proyectos y elecciones. (Zacarés y Desfilis, 1998). Propone seis criterios de madurez:

1. Extensión del sentido de sí mismo. Cuanto más expandidos estén los límites del Yo, mayor nivel de madurez. Salir de uno mismo y participar en distintos ámbitos de actividad.

2. Relación emocional con otras personas. Consiste en la capacidad para lograr una estrecha intimidad en toda relación y en la simpatía como capacidad para manejarse con respeto y aprecio hacia las personas.
3. Seguridad emocional. Es la aceptación de sí mismo. Allport une a este concepto el equilibrio emocional y la tolerancia a la frustración. Las experiencias de confianza básica en la primera infancia favorecen la madurez.
4. Percepción realista, aptitudes y tareas. Una percepción realista de las propias aptitudes y el aprovechamiento de las mismas sirve para solventar dificultades o realizar distintas tareas propias de la vida cotidiana.
5. Autoobjetivación. Es el conocimiento de uno mismo y sentido del humor. La persona madura ha de ser capaz de verse de una forma objetiva. Allport destaca el sentido del humor, la capacidad de reírse de uno mismo, como el mejor correlato del autoconocimiento.
6. Filosofía unificadora de la vida. La define como la capacidad para fijarse metas o marcarse proyectos personales que superen la visión determinista o pasiva del destino personal (Allport, 1961; Zacarés y Desfilis, 1998).

Heath elabora uno de los pocos modelos sobre madurez psicológica que se han hecho, modelo que integra aportaciones de Piaget, Kohlberg, Freud, Rogers y Maslow. Se considera un modelo dimensional evolutivo y lo concibe como un mapa clasificatorio, como un conjunto de categorías de trabajo que ordena las principales hipótesis con las que los teóricos pretenden distinguir las personas maduras de las inmaduras (Heath, 1977). Se analizará a continuación este modelo con mayor profundidad, para ejemplificar la potencialidad del planteamiento de rasgos desde la psicología eficaz.

La persona es entendida como un sistema en maduración que puede describirse en términos de cuatro sectores de su personalidad: habilidades cognitivas, autoconcepto, valores y relaciones personales. La maduración en cada una de las áreas se define por cinco dimensiones evolutivas interdependientes: simbolización, alocentrismo, integración, estabilidad y autonomía, a través de las cuales el sujeto va madurando (Zacarés y Desfilis, 1998).

La combinación de estos elementos genera diferencias sobre la madurez e inmadurez de las personas, que se pueden categorizar de la siguiente manera:

La *simbolización*: la persona madura en esta dimensión tiene un mayor potencial para representar la realidad que le rodea a través de las palabras, números y expresiones artísticas no verbales. Esta madurez se verá reflejada en un mejor y más fino procesamiento de la información. Posee, además, un autoconcepto amplio y preciso, junto con un sistema de valores del que es consciente. Son personas que muestran una especial sensibilidad para captar las limitaciones o temores de los demás (Heath, 1980; Zacarés y Desfilis, 1998).

El *alocentrismo*: la maduración en esta dimensión lleva a la persona a superar el egocentrismo narcisista infantil para pasar a una posición en la que se tienen presentes las necesidades de los demás, lo que implica que está caracterizado por la empatía. Esto favorece el ajuste personal y permite que los procesos de pensamiento se hagan más objetivos y analíticos. Se potencia la conducta prosocial, tolerante respetuosa y cooperativa con los demás (Heath, 1980).

La *integración*: la maduración supone una mayor coherencia, una creciente diferenciación psicológica. Se adquiere progresivamente una mayor capacidad de coordinación, de relación e integración de la información, y de forma simultánea da un mayor ajuste del autoconcepto, una mayor consistencia de los valores, confianza en los demás, reciprocidad y apertura (Heath, 1980).

La *estabilidad*: en este aspecto, la maduración, aporta estructuras que cada vez son más estables. Hay mayor estabilidad de esquemas, de hábitos o de habilidades cognitivas. Todo esto facilitará la adaptación a situaciones ambientales diferentes, aunque sean potencialmente estresantes, y permitirá una creciente estabilidad que también afecta al autoconcepto y facilita su ajuste. También da estabilidad en el sistema de

valores y en las relaciones interpersonales, aspectos característicos de la personalidad madura.

La *autonomía*: Las personas maduras incrementan su capacidad de autorregulación y autocontrol, reduciendo su dependencia de controles externos (Bowlby, 1985). Los aprendizajes no son tan dependientes del contexto y se da una mayor liberación en el estilo cognitivo denominada independencia de campo. El autoconcepto manifestado en la defensa de las convicciones personales aunque vayan contra corriente. Las relaciones interpersonales son más libres y responden a las necesidades del presentes y no tanto a la inercia del pasado (Heath, 1980).

Greenberger propone un modelo de madurez psicosocial que está circunscrito a la adolescencia y relacionado únicamente con aspectos psicosociales. Hace referencia a dos ámbitos: la socialización y el desarrollo psicológico de la persona. Se considera persona madura aquella que alcanza una serie de metas que representan el crecimiento óptimo del individuo y que desarrolla una serie de atributos para el adecuado funcionamiento de la sociedad (Greenberger y Sørensen, 1974). Este modelo merece un análisis en mayor profundidad ya que ejemplifica la potencialidad del planteamiento de rasgos desde la psicología eficaz.

Parte de tres categorías generales y de nueve atributos específicos en los que se desarrollan las metas deseables para considerar que una persona es madura. Las categorías generales de madurez representan las demandas que la sociedad realiza a sus miembros (Zacarés y Desfilis, 1998), y son:

La capacidad para funcionar de modo competente y autónomo. Se puede entender como la demanda de la sociedad en reclamar que las personas sean autosuficientes en su crecimiento, desarrollo y socialización (Zacarés y Desfilis, 1998).

La participación del individuo por asegurar la cohesión y bienestar sociales. Hace referencia a la existencia de elementos amenazantes sobre la cohesión y el bienestar y estima que la persona madura ha de ser capaz de

detectar dichas amenazas y desde la responsabilidad social fomentar la solidaridad.

La capacidad de interactuar de modo idóneo con otros. Las personas maduras se relacionan con los demás de forma estable y predecible y esa predictibilidad crea un clima de confianza entre los individuos.

Además de las categorías generales se encuentran los atributos específicos relacionados con las demandas de la sociedad y con el desarrollo psicológico saludable de la persona. Estos rasgos son los siguientes (Greenberger, 1984):

- *Confianza en sí mismo*: es la capacidad para tomar decisiones, asumir riesgos y posibles errores y conlleva la ausencia de una excesiva dependencia de otros y el sentido de control y de iniciativa.
- *Orientación hacia el trabajo*: incluye la persistencia y la resistencia a la distracción como habilidades generales de trabajo, la capacidad para disfrutar del trabajo y los patrones internalizados de competencia.
- *Identidad*: este rasgo recoge la claridad del autoconcepto, la consideración activa de metas vitales, la internalización de valores y la autoestima.
- *Compromiso social*: engloba el sentimiento de comunidad con otros, la voluntad por trabajar por metas sociales, la disposición para unirse a otros en la búsqueda de objetivos colectivos y el interés por las metas sociales a largo plazo.
- *Apertura al cambio sociopolítico*: apertura general al cambio, el reconocimiento de los costes del cambio, por un lado y del mantenimiento de la situación, por otro.
- *Tolerancia de las diferencias individuales y culturales*: recoge la voluntad de interactuar con gente diferente, la sensibilidad hacia los derechos de las minorías y la conciencia de las dificultades y posibilidades de la tolerancia.
- *Habilidades de comunicación*: es la habilidad para codificar y decodificar mensajes, así como la empatía.
- *Confianza fundamentada racionalmente*: supone la capacidad para depender de otros cuando es necesario, el rechazo de visiones simplistas de la naturaleza humana y el reconocimiento de factores individuales y situacionales que limitan la confianza en otros.

- *Conocimiento de los roles principales*: la conducta apropiada al rol y el manejo del conflicto del rol.

Todos estos atributos ilustran una posible especificación del concepto de madurez psicosocial (Zacarés y Desfilis, 1998).

Hay varios modelos más que explican la madurez desde una perspectiva dimensional y entre ellos se encuentra el de **Carter**, que propone cinco dimensiones básicas de madurez: visión realista de uno mismo, aceptación de uno mismo y de los demás, capacidad para vivir el momento presente a la vez que se tienen metas más amplias hacia las que dirigir la vida, posesión de valores internalizados, elegidos por uno mismo y, por último contar con habilidades para afrontar los problemas cotidianos (Carter, 1974).

Zacares y Serra destacan cinco variables evolutivas asociadas a la madurez personal: Orientación de futuro amplia, realista y optimista, desarrollo del afecto, desarrollo psicosexual, desarrollo de la autonomía conductual, emocional y moral y desarrollo del sentido de responsabilidad social (Serra y González, 1991)

Desde la perspectiva psicométrica de la personalidad madura hay dos importantes paradigmas dimensionales: *Big-Five* (Digman, 1990; Goldberg, 1990) e Inventario Psicológico de California (Gough, 1992, 1966). Esta investigación se centrará en lo referido a la *Big-Five*.

Desde la *Big-Five* no se ha tratado de forma explícita la madurez de la personalidad, o dicho de otra forma, no se han mencionado cuáles pueden ser los rasgos de la persona madura. Algunos autores sí que han destacado que varios de estos cinco rasgos pudieran acompañar al proceso de maduración psicológica bien porque lo promueven o bien porque son producto del mismo (Westenburg y Block, 1993) y destaca, por su especial interés, el rasgo de apertura a la experiencia (McCrae y Costa, 1998).

El modelo de los cinco grandes es relevante porque parece haber llegado a determinar las dimensiones básicas y universales de la personalidad (Digman, 1990).

- Neuroticismo: también denominado inestabilidad emocional o emocionalidad.
- Extraversión: conocido también como surgencia o actividad social
- Sensibilidad a las relaciones interpersonales: amabilidad, conformidad amistosa
- Perseverancia: minuciosidad, autocontrol
- Apertura a la experiencia: cultura, inteligencia, creatividad

Dos autores norteamericanos (McCrae y Costa, 1990) han sido fundamentales para impulsar este modelo por las investigaciones, aplicaciones y conceptualizaciones realizadas. Han creado su propio cuestionario NEO-PI con las cinco dimensiones mencionadas y con seis subescalas para las tres primeras de ellas.

El Neuroticismo comprende ansiedad, hostilidad, cohibición o inseguridad, vulnerabilidad o dificultad, depresión e impulsividad. Es el rasgo más relacionado con la psicopatología neurótica, aunque no todos las personas que tienen puntuaciones altas en esta dimensión presentan trastornos.

La extraversión puede subdividirse en calidez o cordialidad, gregarismo, y asertividad. Está relacionado con aspectos temperamentales como la búsqueda de estimulación y la actividad o necesidad de estar ocupado, tendencia a experimentar emociones positivas. Esta última está vinculada al bienestar como afecto positivo (Costa y McCrae, 1980).

La apertura a la experiencia incluye seis áreas: fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas y valores.

La sensibilidad a las relaciones está descrita en términos como cooperativo, confiado, digno, empático o preocupación desinteresada por los demás.

La perseverancia queda definida con adjetivos como minucioso,, responsable, escrupulosos, organizado y motivación de logro. También son algo inhibidos y fieles a sus principios morales.

Varios autores han considerado a este modelo de NEO-PI como candidato a convertirse en la estructura universal de la personalidad (Bernardos, 1992; Digman, 1990; McCrae y Costa, 1990; Wiggins y Pincus, 1992). Por su parte McCrae y Costa (1989) consideran este modelo no como un sustituto para otros sistemas de personalidad, sino como un marco para interpretarlos.

Zacares y Serra formulan algunas hipótesis sobre la relación entre las dimensiones básicas de la personalidad, como productoras de diferencias individuales, y la madurez psicológica como nivel global de desarrollo de la personalidad (Zacarés y Desfilis, 1998).

La madurez estaría inversamente relacionada con el neuroticismo. Desde la perspectiva de madurez se entiende que ciertas características personales, como la hostilidad y la impulsividad en una personalidad madura, irán disminuyendo mientras que se incrementarán otras como el autoconcepto y la seguridad emocional.

La extraversión no mostraría relación significativa con el grado de madurez individual, si bien sí que se han encontrado ciertas correlaciones positivas entre extraversión y algunos rasgos atribuibles a la solidez de la personalidad, como la asertividad.

La amabilidad estaría fuertemente relacionada con la madurez psicológica y se reflejaría en el grado de cercanía e intimidad logrado en las relaciones interpersonales.

La perseverancia se asocia positivamente con una personalidad madura, sobre todo en lo concerniente a realización de metas. Es el sentido de la propia competencia, y la autodisciplina.

La apertura a la experiencia mostraría una gran relación con la madurez psicológica y está caracterizada por manifestar un amplio rango de intereses. Valora las cuestiones intelectuales, el inconformismo, la rebeldía o los procesos de pensamiento inusuales y está muy relacionado con la madurez personal y la autorrealización.

Trabajos como los realizados por Blackman y Goldstein (1985), Carlozzi, Gaa, y Liberman (1983), Helson y Wink (1987), Loevinger (1966), Loevinger y Blasi (1976), McCrae y Costa (1980), Rozsnafszky (1981), Vaillant y McCullough (1987), Westenburg y Block (1993) y York y John (1992), apoyarían las afirmaciones de Zoccolano y Serra sobre la relación entre los rasgos de personalidad NEO-PI y la madurez psicológica. Concluyen que no todos los rasgos estarían relacionados de la misma manera con la madurez, pero sí que se puede hablar de que determinados rasgos tiene una relación muy estrecha con el desarrollo de la madurez psicológica, entre los que destaca la apertura a la experiencia.

2.5. La *Big-Five-C* como medida de evaluación de las características de personalidad

En este apartado, al igual que se ha hecho en el referido a la ansiedad, se comentan algunos estudios realizados sobre las propiedades psicométricas de la prueba, para poner de manifiesto la adecuación de su uso en la presente investigación. Se mencionan distintos estudios que analizan las propiedades psicométricas de la *Big-Five-C*. La *Big-Five-C* (*C = children*) es la versión para niños que ha sido diferenciada y publicada de forma específica en distintos países. En este apartado se contemplan las investigaciones realizadas en los últimos diez años que aparecen recogidas en la base de datos *Web of Science*. Ello permite hacer una revisión acerca de las posibles modificaciones planteadas en la misma.

En el estudio de Oliver y Herve (2015) se examinó el cuestionario *Big-Five* para Niños (BFQ-C) en una muestra francesa con niños de 8 a 14 años de edad. Se analizó la estructura de cinco factores, la fiabilidad y la validez. Los resultados mostraron que el BFQ-C tenía una estructura clara de cinco factores, buena consistencia interna y una buena validez (Olivier y Herve, 2015).

El Inventario de Personalidad jerárquica para la Infancia (HiPIC) es un cuestionario de medición de los factores de la personalidad cinco grandes en los niños y adolescentes alemanes. En el estudio de Bleidorn y Ostendorf (2009) se analizan las propiedades psicométricas de las versiones de auto-informe y de la versión para padres de la HiPIC. Los coeficientes de confiabilidad para las dos versiones fueron satisfactorios. La estructura de cinco factores se replicó de manera adecuada. Además, se encontró una alta congruencia entre las estructura factorial en la prueba alemana, la original, la francesa y la italiana. Estos resultados apoyan la validez de la HiPIC, como medida de auto-informe para adolescentes (Bleidorn y Ostendorf, 2009).

En el estudio de Cupani y Ruarte (2008) se presentan los datos psicométricos de la versión argentina del BFQ-C para niños de entre 13 y 15 años. Los resultados mostraron la misma estructura de los cinco factores. Además, varios de los ítems presentaban pesos factoriales compartidos por dos o más factores. La consistencia interna y la estabilidad temporal de los cinco factores fueron adecuadas. Se realizaron estudios de diferencia entre grupos según el sexo, y de validez predictiva en relación al rendimiento académico y el absentismo injustificado. En este último caso, los rasgos Conciencia, Apertura y Extraversión contribuyeron a predecir el rendimiento académico (Cupani y Ruarte, 2008).

En el estudio de Del Barrio, Carrasco y Holgado (2006) se estudió la invarianza de la estructura factorial del cuestionario *Big-Five* personalidad a partir de los auto-informes de niños españoles, mediante el análisis factorial confirmatorio. Los resultados proporcionaron evidencia empírica de la estructura invariante de los factores del BFQ-C (Del Barrio et al., 2006).

En el estudio de Muris, Meesters y Diederer (2005) se examinó la fiabilidad y la validez del BFQ-C con una muestra de adolescentes, que completaron además la versión para jóvenes del Cuestionario de Personalidad de Eysenck (JEPQ) y el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades. Los resultados mostraron que el BFQ-C tenía una estructura clara de factores, buena consistencia interna y validez suficiente como se evidencia a través de sus asociaciones con el JEPQ y la medida de las fortalezas y dificultades. Un hallazgo adicional fue que había poco solapamiento entre la versión autoinformada para niños del *Big-Five* y la versión informada por los padres (Muris et al., 2005).

En el estudio de Holgado, Carrasco, Del Barrio y Chacón (2009) se estudió la dimensionalidad del análisis de factor de escala usando una matriz de correlaciones policóricas. Al igual que en estudios anteriores los resultados obtenidos a través del análisis factorial revelaron una estructura de cinco factores (extraversión, amabilidad, conciencia, inestabilidad emocional y apertura). Sin embargo, los resultados del análisis factorial fueron consistentes tanto con una estructura de cuatro como con una de cinco factores, mostrando el primero una interpretación teórica ligeramente más ajustada y adecuada. Estos datos confirman la necesidad de seguir investigando sobre si el factor de "apertura" debe mantenerse como un factor independiente (modelo de cinco factores), o si sería mejor omitirlo y distribuir sus ítems entre los factores "extraversión" y "conciencia" (modelo de cuatro factores) (Holgado et al., 2009).

El propósito principal del estudio de Barbaranelli, Fida, Paciello, Di Giunta y Caprara (2008) era proporcionar una evaluación del cuestionario *Big-Five* para niños. Para ello, se analizó la validez de constructo entre los preadolescentes de secundaria de 13 a 14 años de edad, con formato de autoinforme y formatos para maestros y padres. El análisis factorial confirmatorio se realizó para estudiar la validez convergente y discriminante. La validez convergente fue apoyada en todos los factores, especialmente entre preadolescentes y sus padres. La validez discriminante

era débil por la alta correlación entre apertura y conciencia (Barbaranelli et al., 2008).

Por último, en el trabajo de Ortiz, Tello y Gándara (2005), se estudió la dimensionalidad del BFQ-C en una muestra de niños de entre 8 y 15 años. El análisis factorial exploratorio y el análisis confirmatorio reprodujeron la misma estructura pentafactorial del modelo. Los resultados mostraron buenas propiedades psicométricas y unos índices de ajuste aceptables. La fiabilidad test-retest fue alta. Las correlaciones entre diversas medidas de ajuste emocional mostraron una buena validez de la prueba (Ortiz et al., 2005).

En resumen, con arreglo a los estudios analizados y a los resultados obtenidos, el BFQ-C es una prueba adecuada para valorar las características de personalidad en población infantil y adolescente. Por ello, se ha incluido entre los instrumentos utilizados en esta tesis doctoral.

3. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

3.1. Introducción

Una sociedad como la actual requiere un sistema educativo adecuado a los nuevos tiempos, que forme a personas para que de forma continuada, a lo largo de toda su vida, puedan adaptarse a cambios que en muchos casos hoy en día no llegamos ni a imaginar. Muchas de las personas que hoy se forman en un campo laboral determinado ocuparán el día de mañana puestos de trabajo que en la actualidad no están definidos. Esta necesaria adecuación del sistema educativo ha llevado a que el término competencia se haya asentado en el currículo escolar.

Nuestra sociedad, además de ser cambiante, es una sociedad globalizada, en la que las estructuras internacionales cada vez tienen un peso mayor. Son muchas las normativas de índole supranacional que afectan a cada uno de los países. El campo educativo no queda al margen de esta realidad. En el caso de nuestro país, la normativa comunitaria marca las directrices en materia educativa para alcanzar determinados objetivos comunes en un plazo de tiempo determinado. Son conocidos, además, los estudios internacionales que comparan el rendimiento académico de distintos países. Esta nueva perspectiva ha hecho necesario avanzar en todo lo relativo a la evaluación del sistema educativo.

Las nuevas necesidades surgidas con la utilización de datos a gran escala ha hecho necesario afinar en los instrumentos estadísticos que permitan un mejor tratamiento y aprovechamiento de la información obtenida. Desde la estadística y la metodología se han diseñado instrumentos precisos para analizar las variables relacionadas con el rendimiento académico. Todo ello está permitiendo precisar de forma minuciosa determinados elementos que antes era impensable contemplar.

En el presente capítulo se analiza el nuevo modelo de evaluación del rendimiento académico por competencias. Se hace referencia al soporte normativo y legal, tanto a nivel europeo como nacional y de comunidad

autónoma. Se revisan las distintas pruebas internacionales existentes. Se muestran los referentes de la evaluación por competencias y, más en concreto, las garantías que aporta una evaluación de diagnóstico. Se aborda el campo de las competencias, concepto que se ha instaurado en nuestro currículo educativo y que es necesario conocer. Por último se hace una revisión del rendimiento académico y de los cambios y aportaciones que en este campo se han producido.

3.2. Evaluación diagnóstica

Las dos últimas leyes educativas promulgadas por las Cortes, la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013, presentan sustanciales divergencias en sus planteamientos, pero coinciden al menos en un punto: consideran la evaluación de los alumnos y del propio sistema educativo un factor sustancial en la mejora de la calidad de la enseñanza. En realidad no hacen más que aplicar las recomendaciones de la Unión Europea y para ello introducen objetivos encaminados a la mejora de la calidad y a la eficacia en los sistemas de educación y de formación. No se diferencian, por tanto, del resto de estados miembros de la Unión Europea, que también incorporan estos elementos de evaluación obligatoria.

Las finalidades de la evaluación del Sistema Educativo son:

- Contribuir a la mejora de la calidad y la equidad de la educación.
- Orientar las políticas educativas.
- Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.
- Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las administraciones educativas.
- Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.

Las dos leyes parten de la idea de que el sistema de evaluación debe estar presente en todo el sistema educativo y debe aplicarse en todos los niveles y procesos de la enseñanza y del aprendizaje, lo que incluye tanto una evaluación de los alumnos como del sistema educativo *per se*. Las evaluaciones del alumnado son, por tanto, una parte más del proceso pero no la única. En este aspecto, la Ley Orgánica de Educación (LOE) estipula que las competencias básicas son un elemento más del currículum y establece que la evaluación de diagnóstico ha de realizarse en términos de competencias. El proceso de evaluación está ampliamente detallado en dos artículos de la ley que se centran de manera específica en este aspecto y que se reproducen en su totalidad por su relevancia para el tema. Son los artículos 21 y 144 (apartados 2 y 3), que analizan los aspectos prácticos del proceso de evaluación diagnóstica y que, entre otras cuestiones, recogen quién debe realizarla, en qué momento del proceso y qué contenido debe abarcar. Los artículos mencionados son los siguientes:

Artículo 21: "Al finalizar el 4º curso, segundo ciclo de la educación primaria, todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley".

Artículo 144.2: "En el marco de sus respectivas competencias, corresponde a las Administraciones Educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno".

Artículo 144.3: "Corresponde a las Administraciones Educativas regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los Centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros".

El análisis de estas disposiciones legales muestra que el marco legal que se promulgó en el año 2006 obliga a realizar dos tipos de evaluaciones. Así, a la evaluación continua que realiza el profesorado a lo largo del curso lectivo, se añade otra evaluación de tipo prescriptivo que debe medir las competencias básicas con un carácter sumativo y puntual.

Pero el texto incorpora más novedades, ya que fija dos tipos de evaluaciones diagnósticas sobre las competencias básicas del alumnado. La primera de ellas, denominada de diagnóstico general, no busca evaluar las competencias del alumno sino las del propio sistema educativo. Este modelo de control permanente del sistema obliga a hacer un estudio con una periodicidad de tres años. Las competencias para hacerlo están en manos del Ministerio de Educación, pero también deben colaborar las comunidades autónomas ya que son ellas las titulares de las competencias. En esencia, consiste en que una serie de técnicos diseñan, aplican y posteriormente corrigen un abanico de pruebas que forman parte de una amplia evaluación externa al centro. No se da un proceso de devolución de resultados ni a los centros ni a los alumnos. El propósito de este estudio es conocer, centro por centro, el nivel de competencias que se ha alcanzado. En el proceso de control y estudio se recoge además información sobre el profesorado, sobre los recursos con que cuenta el centro y sobre otros aspectos de interés que puedan guardar relación con los resultados del alumnado.

A esta evaluación externa se suma otra de tipo interno. Es la denominada diagnóstica censal, y se realiza anualmente entre todo el alumnado de 4º de Educación Primaria. La competencia para la realización del estudio pasa del Ministerio a las Comunidades Autónomas, pero son los centros educativos quienes las aplican con una relativa autonomía. Por tanto, la elaboración parte de la administración educativa de cada comunidad autónoma, pero su aplicación real queda en manos de los centros, que no obstante deben cumplir una serie de directrices técnicas y de supervisión comunes con el fin de sistematizar después los resultados. Tras la realización de esta evaluación, la administración educativa autonómica y el propio centro que la ha realizado disponen de información muy precisa sobre el nivel de desarrollo de las competencias básicas. Ello

permite detectar la existencia de posibles dificultades y, en consecuencia, ayudar en la toma de decisiones que incidan en una mejora del desarrollo educativo del niño. Es decir, este tipo de evaluaciones presenta un marcado enfoque preventivo y permiten, además, planificar el ciclo siguiente para intervenir sobre aspectos de las competencias que se considera necesario consolidar para acceder a la etapa de Secundaria.

Las dos evaluaciones, aunque diseñadas para cumplir objetivos diferentes, comparten un mismo marco de referencia. En el año 2009 se realizó la primera Evaluación General de Diagnóstico en 4º curso de la Educación Primaria, y en 2010 la primera en 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En ambas etapas educativas se evaluaron las mismas competencias básicas: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, y social y ciudadana.

El sistema de evaluación de la LOE apenas estuvo en vigor unos años ya que la implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) al finalizar el curso 2014/15 lleva a introducir cambios sustanciales. Para empezar, la nueva ley incorpora un primer cambio en el año lectivo en que se realiza la evaluación y determina que se haga al terminar el tercer curso de la Educación Primaria. Pese a que parte de una idea común con la LOE de que la responsabilidad del proceso es de las administraciones educativas, introduce la obligación de seguir las indicaciones de un marco general común para todas las administraciones. Este marco debe pactarse entre los responsables de evaluación del Ministerio y los responsables de las comunidades autónomas. Las evaluaciones también están destinadas a comprobar el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. El resultado del estudio pretende convertirse en una herramienta útil para guiar las actuaciones del equipo docente, especialmente a la hora de decidir si es preciso adoptar medidas ordinarias o extraordinarias para lograr el éxito escolar.

3.3. Organismos responsables en el proceso de evaluación diagnóstica

La actual legislación reparte las competencias sobre la evaluación externa de la calidad del Sistema Educativo en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria entre varios organismos en virtud de marco competencial del Estado. En el proceso intervienen, por tanto, organismos dependientes del Estado y de las comunidades autónomas. Son los siguientes:

- Los servicios de la Alta Inspección del Estado.
- Los organismos de la Inspección Educativa de las comunidades autónomas.
- El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).
- Los organismos que evalúan el Sistema Educativo en las comunidades autónomas, que también apoyan en la evaluación interna de los centros.

3.3.1. La Alta Inspección Educativa

La Alta Inspección Educativa está subordinada a la Administración Central del Estado, pero precisa de la cooperación de las comunidades autónomas ya que son ellas quienes ejercen las competencias educativas en cada uno de sus territorios. Esta descentralización obliga a desplegar 17 servicios de Alta Inspección, uno por cada comunidad autónoma. La Alta Inspección ejerce el papel de control del cumplimiento de la legalidad. Garantiza que se cumplan las funciones atribuidas al Estado y vigila que en todas las comunidades autónomas se observen los principios y normas constitucionales además de las leyes orgánicas en materia educativa en todo el territorio nacional.

Participa en el proceso de evaluación con la misión específica de comprobar que los currículos aprobados por las administraciones educativas incluyen los aspectos básicos del currículo, entre los que se encuentra el de

evaluación, y vigila que estos se cursen de acuerdo con el ordenamiento estatal.

3.3.2. La inspección educativa dependiente de las CCAA

La Inspección Educativa es competencia de las administraciones educativas de las comunidades autónomas y la ejercen funcionarios públicos del Cuerpo de Inspectores de Educación. La tarea de inspección abarca todos los elementos y aspectos del Sistema Educativo encaminado a asegurar que se cumplen las leyes, que los derechos de los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje están garantizados y que se observan los deberes inherentes a esos derechos. Tiene como función la participación en la evaluación del Sistema Educativo y de los elementos que lo integran.

La Inspección Educativa es el vínculo entre la Administración y los centros educativos y por eso y desempeña un papel fundamental en los procesos de evaluación externa de los centros. Los inspectores tienen la consideración de autoridad pública en el desempeño de sus funciones y sus actividades incluyen:

- Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales pueden acceder libremente.
- Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros que consideren oportuna.
- Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades.

Cada comunidad autónoma tiene competencias específicas en la regulación y en la aprobación de las instrucciones de organización de los servicios de Inspección Educativa, si bien debe cumplir una serie de directrices marcadas por el Ministerio. En las comunidades autónomas que han definido y aprobado su propio Plan de Evaluación de Centros Docentes, la Inspección desarrolla la evaluación externa de acuerdo con esta planificación, lo que en algunos casos supone colaborar con otras instituciones autonómicas de evaluación. Por lo que se refiere a Navarra, se

ha creado la Sección de Evaluación dentro del Servicio de Inspección Educativa.

3.3.3. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

El INEE es el organismo estatal encargado de la evaluación general del Sistema Educativo en lo que corresponde a las enseñanzas de niveles no universitarios. Su propósito fundamental es proporcionar información relevante sobre el grado en que se encuentra el Sistema Educativo y si alcanza las metas establecidas al propio MECD, a las comunidades autónomas y a los ciudadanos.

Realiza sus funciones en coordinación con las administraciones educativas que son las siguientes, entre otras:

- La elaboración, en colaboración con las administraciones educativas, de planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo. Debe hacer públicos los criterios y los procedimientos de evaluación antes de su realización.
- El establecimiento de estándares metodológicos y científicos que garanticen la calidad, fiabilidad y validez de las evaluaciones educativas, en colaboración con las administraciones educativas.
- La coordinación de la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales, la participación en la elaboración de los indicadores internacionales de la educación, así como el seguimiento de las actuaciones de la Unión Europea en este ámbito, sin perjuicio de las competencias que en materia estadística puedan corresponder a otros organismos.

3.3.4. Los organismos que evalúan el Sistema Educativo en las Comunidades Autónomas.

Algunas Comunidades han creado instituciones específicas de evaluación del Sistema Educativo y, en otras, la evaluación es asumida por Unidades de la administración educativa no dedicadas exclusivamente a esta actividad.

En cualquier caso, todos los responsables de las tareas de evaluación deben cumplir con las siguientes funciones:

- Colaborar con el INEE en las diferentes actividades de evaluación del Sistema educativo español.
- Evaluar el Sistema Educativo en su territorio.
- Pueden elaborar y realizar planes de evaluación de los centros, teniendo en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y de los alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que disponen.

Estos planes, que deben ser públicos, incluyen los fines y los criterios de valoración así como la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia administración en el proceso evaluativo.

3.4. Participación en estudios internacionales de evaluación

Además de sus propios estudios internos, España participa en proyectos internacionales de evaluación del rendimiento y de indicadores de la educación liderados por diferentes organismos supranacionales. El INEE ha sido el encargado de diseñar y poner en marcha el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que aporta una visión general de la educación en España y poder compararla con la de otros países, además de facilitar la toma de decisiones.

Este Sistema recoge un total de tres dimensiones: a) escolarización y entorno educativo; b) escolarización y población; y c) resultados educativos. Cada una de estas dimensiones engloba una serie de indicadores con lo que se completa el sistema en su totalidad.

La primera edición que recoge los indicadores descritos se publicó en el año 2000. Desde ese momento, se han elaborado diez ediciones: 2000, 2002, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012 y 2014.

De entre los diversos proyectos internacionales de evaluación educativa en los que España participa cabe destacar los siguientes:

1. INES (Proyecto internacional de indicadores de los sistemas educativos), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el que España participa desde su creación en 1992.
2. PISA (Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado), de la OCDE. España ha participado en todos los ciclos del Proyecto PISA y ha elaborado informes nacionales basados en los resultados españoles en este programa de evaluación.
3. TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Bajo un marco teórico común evalúa el progreso en matemáticas y ciencias en 4º de Educación Primaria y 2º de la ESO. En 2011 España ha participado en la prueba de Educación Primaria.
4. PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), de la IEA. España ha participado en las pruebas de 2006 y 2011 aplicadas en 4º de Educación Primaria.
5. TALIS (Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje), de la OCDE. Analiza el entorno del aprendizaje y las condiciones de trabajo de los docentes en la ESO. La última edición de este estudio tuvo lugar en 2013.
6. ICCS (Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía) de la IEA, de 2009, sobre el conocimiento y la comprensión, las actitudes, valores, percepciones y actuaciones que tienen los alumnos sobre el civismo y la ciudadanía.
7. EECL (Estudio Europeo sobre Competencia Lingüística), de la Unión Europea, de 2011. Se han publicado el informe internacional y el español de este estudio, que ofrece información comparable sobre las competencias en lenguas extranjeras de los alumnos europeos al finalizar la ESO.
8. PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos), de la OCDE. La primera edición de este estudio, en el que han participado 26 países, se realizó en 2013, y sus resultados ya han sido publicados.
9. TEDS-M (Estudio sobre la formación inicial del profesorado de Matemáticas), de la IEA, desarrollado entre 2007 y 2009. Este es un enfoque novedoso, con antecedentes asentados a nivel internacional como son PISA y PIRLS.

3.4.1. Referentes internacionales

De todos los estudios señalados con anterioridad, el informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) se considera el referente internacional para las pruebas de diagnóstico que se realizan en España. Se puso en marcha en 1997 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) aunque la primera convocatoria no llegó hasta el año 2000. La periodicidad de este tipo de evaluación es de 3 años.

El informe PISA está dirigido al alumnado de 15 años y pretende ser un estudio comparativo internacional en el que España ha participado desde sus inicios. Como ya se ha señalado, la periodicidad es de tres años y las tres competencias que se evalúan en el estudio son comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica.

Como se ha indicado anteriormente, las pruebas PISA están organizadas y dirigidas por la OCDE, pero el número de países participantes va aumentando en las distintas convocatorias, como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 1. Número de países participantes en PISA

Año de la convocatoria	Países participantes
2000	34
2003	41
2006	57
2009	65
2012	65

El informe PISA se realiza con cuatro objetivos básicos:

- Orientar las políticas educativas. Se consigue vinculando los resultados de los alumnos y alumnas en las pruebas con su contexto socio-económico y cultural. También considera sus actitudes y disposiciones y establece rasgos en función de si son comunes o diferentes en los sistemas educativos, en los centros escolares y en los alumnos.
- Profundizar en el concepto de "competencia", en las áreas de matemáticas, comprensión lectora y científica.
- Relacionar los resultados de los alumnos y alumnas con su capacidad de autoaprendizaje. Aquí se incluyen sus estrategias de aprendizaje, la motivación e interés y la auto-percepción.
- Elaborar tendencias longitudinales para mostrar la evolución de los sistemas educativos en un plano comparativo internacional. De dicha evaluación se obtienen los siguientes indicadores:
- Indicadores básicos que describen un perfil del conocimiento y las competencias de los alumnos y alumnas.
- Indicadores que muestran cómo se relacionan esas competencias con variables demográficas, sociales, económicas y culturales.
- Indicadores de las tendencias que muestran cambios en el rendimiento del alumnado y en las relaciones entre las variables del alumno individual y las del centro educativo y los resultados de los alumnos.

Entre las virtualidades de PISA, tal vez la más interesante para esta investigación sea la definición que realiza para cada una de las áreas y los procesos que delimita en cada una (Informe, 2012). Un resumen de los mismos se presenta en la tabla 2:

Tabla 2. Áreas y procesos contemplados en las pruebas PISA

	Matemáticas	Lectura	Ciencias
Definición	La capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el papel que las matemáticas desempeñan en el mundo y a emitir juicios y las decisiones bien fundadas que los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos necesitan.	La capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad.	El conocimiento científico y el uso que se puede hacer de ese conocimiento para identificar preguntas, adquirir nuevo conocimiento, explicar fenómenos científicos, y llegar a conclusiones basadas en pruebas científicas sobre cuestiones de este tipo. Incluye la comprensión de las características de la ciencia como una forma de conocimiento y de investigación. Asimismo, la conciencia de que la ciencia y la tecnología organizan nuestro medio material e intelectual, y la voluntad de interesarse por cuestiones e ideas relacionadas con la ciencia, como ciudadanos reflexivos.
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> * Formulación matemática de las situaciones * Empleo de conceptos, datos, procedimientos y razonamientos matemáticos * Interpretación, aplicación y valoración de los resultados matemáticos (abreviado como "formulación, empleo e interpretación") 	<ul style="list-style-type: none"> * Acceder a y recabar información * Hacerse una idea general de texto * Interpretar el texto * Reflexionar sobre el contenido y la forma del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> * Describir, explicar y predecir fenómenos científicos * Comprender la investigación científica * Interpretar las pruebas y comprender las conclusiones científicas

3.4.2. Definición de competencias en el ámbito de la evaluación

El término competencia, uno de los más importante a la hora de analizar los procesos de evaluación, ha sido objeto de diversas y variadas definiciones en los numerosos trabajos que abordan este asunto. Las siguientes son algunas de ellas, aunque no estén todas:

- Las competencias están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional (Levy-Levoyer, 2002).
- Las competencias implican cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a ser, Aprender a saber, Aprender a hacer y Aprender a convivir (Delors, 1996).
- Las competencias incluyen tanto los saberes o conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos y también las actitudes o compromisos personales. Van más allá del "saber" y "saber hacer o aplicar" porque incluyen, también, el "saber ser o estar" (Coll, 2005).
- La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos (Le Boterf, 2001).
- La competencia es la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Informe DeSeCo).
- "Capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas" (Marqués, 2000).

Aunando las distintas definiciones se puede entender este concepto de competencia como la capacidad de emplear el conocimiento para resolver con pericia una situación de la vida personal, familiar, académica o social del alumnado.

El campo de las competencias es reciente en España. En el ámbito de la educación aparece ligado a las directrices Europeas en materia educativa si bien, el término de competencia se introdujo hace ya varios años en el mundo profesional.

El concepto competencias aparece en un primer momento relacionado con los procesos de producción en el mundo de la empresa y más concretamente en el ámbito tecnológico. El rápido desarrollo de la tecnología hizo necesario ir capacitando, de forma continuada y permanente, al personal que trabajaba en ese campo, independientemente

de las titulaciones académicas o, de la experiencia profesional previa. En este marco nacen las que se conoce como competencias laborales, entendidas como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Desde otro enfoque aunque en este mismo campo, las competencias podrían referirse al conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y aptitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo, en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada y los requerimientos técnicos, productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones (Santos, 2011).

Desde la perspectiva de competencia se asume que la capacidad de una persona para desempeñar una determinada actividad profesional no depende únicamente de los aprendizajes académicos previos, sino que además, intervendrán otra serie de elementos, como puede ser la experiencia profesional entre otros. Esa idea está presente el origen del Marco Europeo de Calificaciones (EQF, por sus siglas en inglés) ante la necesidad de certificar esos niveles de competencia. Toma en consideración que los aprendizajes pueden llegar a adquirirse desde distintas vías y, utilizando una definición similar, describe el contenido de los resultados de aprendizaje en términos de conocimientos, capacidades y competencias. Esta es la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Calificaciones para el aprendizaje permanente.

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño, entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad. En este caso, el énfasis se sitúa en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no en el conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante (Malpica, 1996).

Para que tenga verdadera eficacia, la evaluación de las competencias ha de ser realizada mediante el cumplimiento de criterios de desempeño

que estén claramente establecidos de antemano. Estos criterios de desempeño son entendidos como resultados esperados, por lo que se hace necesario registrar evidencias que permitan inferir el desempeño.

El concepto de competencia otorga un significado y además aporta coherencia y unidad a todo el proceso de aprendizaje. Permite integrar los distintos conocimientos adquiridos, que tienen sentido solo en función de un conjunto. Ser competente implica el dominio de la totalidad de los elementos

En toda competencia hay tres elementos implicados, que son los conocimientos, los procesos y las situaciones o contextos:

- Los conocimientos están representados por el conjunto de saberes.
- Los procesos son las acciones cognitivas, físicas, que el alumno pone en marcha para solucionar una situación, utilizando el contenido pertinente.
- La situación o contexto está caracterizado por el ámbito en el que se aplica la competencia.

Los conocimientos tienen un papel muy importante a la hora de garantizar el desempeño de una competencia. No se trata tanto de acumular como de identificar los conocimientos pertinentes, aquellos que son verdaderamente relevantes, y saber utilizarlos mediante la aplicación y transferencia a una situación concreta. Será necesario valorar, además, si esos conocimientos y acciones emprendidas han permitido resolver la cuestión planteada.

Los procesos parten de una estructura común para todas las competencias y están definidos en tres grandes bloques. El primero de ellos es comprender la situación. Mediante este proceso nos acercamos a la realidad concreta, identificamos los elementos implicados en la misma y acabamos haciendo una representación de la misma.

A partir de ahí, aparece el segundo bloque, que es la aplicación de conocimientos para resolver la situación. En este apartado se requiere utilizar los conocimientos adquiridos previamente para resolver una situación concreta. La adecuada organización de los contenidos será importante para que se pueda acceder a ellos con facilidad.

La última instancia nos conduce a la valoración y la reflexión de lo realizado. El alumno analiza la pertinencia de la respuesta dada a la situación inicial planteada.

Las reformas que muchos países han puesto en marcha recientemente han venido motivadas por la necesidad de adaptar los currículos al enfoque basado en las competencias clave. Es decir, las competencias han pasado a tener una posición central en los últimos años. Las recientes reformas llevadas a cabo en la República Checa, España, Italia y Lituania han traído consigo una importante reestructuración del currículo que está basada, en gran medida, sobre la centralidad del concepto de "competencias clave". En el caso de España, la legislación nacional por la que se establecen las enseñanzas mínimas para cada etapa educativa define ocho competencias básicas, que constituyen los aprendizajes.

3.4.3. El uso de escalas de rendimiento

Los resultados de aprendizaje que describen distintos niveles de rendimiento se ordenan en una escala de progresión. Los profesores utilizan estas escalas de rendimiento para evaluar el trabajo de los alumnos y obtener así información que oriente su labor docente y el aprendizaje de los estudiantes. Estas herramientas también se emplean para ofrecer a los educadores, padres o responsables políticos información sobre el progreso de los alumnos y su rendimiento educativo.

En 2001, el Consejo de Europa ofreció a todos los agentes implicados en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras una herramienta que ilustra perfectamente cómo es una escala general de rendimiento. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) ofrece una

descripción exhaustiva de las competencias que se necesitan para comunicarse en una lengua extranjera, los conocimientos y destrezas afines, y los distintos contextos de comunicación. Dicho marco establece seis niveles de competencia: A1 y A2 (usuario básico); B1 y B2 (usuario independiente); C1 y C2 (usuario competente). Su principal objetivo es facilitar la transparencia y la comparabilidad en la enseñanza de idiomas y en las titulaciones. Este modelo cuenta con una gran diversidad de usuarios, incluidos los responsables de la elaboración de los currículos y de la evaluación, los estudiantes de idiomas y los profesores. En la mayoría de países europeos el MCERL se utiliza para establecer los niveles mínimos de rendimiento en el dominio de una lengua extranjera.

Tras el cambio gradual experimentado por los currículos nacionales que ha supuesto la evolución desde un enfoque basado en los conocimientos por materias a otro basado en las competencias, algunas pruebas nacionales se han centrado explícitamente en las competencias. Donde mejor se refleja esta tendencia es probablemente en la situación de Hungría y España. En Hungría, la Evaluación Nacional de Competencias Básicas (ENCB) no se centra en el contenido de la materia propiamente dicho, sino en saber si los alumnos son capaces de utilizar sus conocimientos y competencias en lectura y matemáticas en situaciones de la vida real. Por otra parte, España ha definido ocho "competencias básicas" y algunas de ellas han formado parte de las pruebas nacionales de evaluación.

En la mayoría de países europeos las evaluaciones nacionales estandarizadas en la enseñanza obligatoria se centran en las competencias básicas, concretamente en la lengua materna (o lengua de instrucción) y en las matemáticas y, en bastante menor grado, en las ciencias, las lenguas extranjeras y las competencias sociales y cívicas.

3.5. Variables relacionadas con el rendimiento académico

Son muchos los estudios relacionados con el rendimiento académico. Un buen o mal rendimiento académico va a tener una repercusión directa

en la trayectoria académica posterior, y por tanto, en el acceso a una formación más cualificada todo ello se trasladará al mayor o menor abanico de opciones profesionales al que se podrá optar en la vida adulta. Por tanto hablamos de un tema de gran importancia y repercusión para todo el alumnado.

Desde ámbitos muy diversos como el personal, el socioeconómico y el socioafectivo, se ha tratado de buscar la relación del rendimiento académico con otro tipo de variables. Tratar de identificar variables específicas que tengan una relación amplia con el rendimiento académico es una tarea que se intuye dificultosa. Es probable que sean un conjunto amplio de variables interrelacionadas, las que conjuguen con un buen o mal rendimiento académico.

Nuevas aportaciones desde estudios estadísticos complejos están abriendo líneas de investigación en relación con el rendimiento académico muy prometedoras. Desde las investigaciones, con una finalidad explicativa a través de modelos estructurales o causales han conseguido extraer particularidades de distintas variables que inciden en el rendimiento académico. A estas variables se las conoce como condicionantes del rendimiento académico (González-Pienda, 2003). Los estudios relacionados con indicadores socioeconómicos de familias o centros, mediante complejos procesos estadísticos tratan de determinar lo que la escuela aporta al alumnado independientemente de la procedencia o de los condicionantes iniciales de cada uno de los alumnos. Son los conocidos como modelos de valor añadido.

3.6. Condicionantes del rendimiento académico

Los denominados condicionantes del rendimiento académico lo forman un conjunto de variables agrupados en dos niveles: variables de tipo personal y variables contextuales. Se sigue para su explicación la clasificación propuesta por (González-Pienda, 2003):

VARIABLES PERSONALES

- Variables Cognitivas (las que caracterizan al alumno como aprendiz):
 - Inteligencia - Aptitudes.
 - Estilos de Aprendizaje
 - Conocimientos Previos
- Variables Motivacionales:
 - Autoconcepto
 - Metas de aprendizaje
 - Atribuciones CausalesEntre ambas configuran las estrategias de aprendizaje.

VARIABLES CONTEXTUALES

- Variables Socio-Ambientales (referidas al status social, familiar y económico que se da en un medio específico en el que se desarrolla la persona)
 - Familia
 - Estructura
 - Clase Social
 - Clima Educativo
- Variables Institucionales (relacionadas con las características el centro escolar)
 - Centro Escolar
 - Organización Escolar
 - Dirección
 - Formación Profesores
 - Clima Escolar
- Variables Instruccionales
 - Contenidos
 - Métodos de Enseñanza
 - Tareas y Actividades
 - Nuevas Tecnologías
 - Expectativas

3.6.1. Variables personales

Son muchos los estudios de índole correlacional que se han realizado en este campo. Además de los mencionados, en los últimos años gracias a las aportaciones de la estadística han aumentado los estudios de contraste,

modelos de tipo estructural que incluyen relaciones de causalidad (Castejón, Navas, y Sampascual, 1996; Lemos, Abad, Almeida, y Colom, 2014; Martínez-Pons, 1996; Patrikakou, 1996; Pérez y Castejón, 1998, Reynolds y Walberg, 1992).

Se tratan en primer lugar las variables personales de tipo cognitivo.

a.- Variables cognitivas

Tradicionalmente las variables cognitivas han sido unas de las más estudiadas en su relación con el rendimiento académico. De entre las variables que han tenido un tratamiento más amplio en este campo destacan las investigaciones sobre las aptitudes. Los estudios realizados en este campo informan que la capacidad y el rendimiento no tienen una relación uniforme en todos los niveles de escolarización. Estudios sobre inteligencia y rendimiento llegan a unos índices de correlación del 0,70 en los primeros cursos de Primaria, siendo menor la relación en Educación Secundaria, y llega a no ser significativa, en algunos casos, en estudios universitarios (González-Pienda, 2003). Otros estudios no llegan a niveles tan altos de correlación y se sitúan en torno al 25% - 35% de la explicación de la varianza (Busato, Prins, Elshout, y Hamaker, 2000; Gottfredson, 1997; Laidra, Pullmann, y Allik, 2007; Lassiter y Bardos, 1995; Neisser et al., 1996; Soares, Lemos, Primi, y Almeida, 2015).

Si bien la relación entre Inteligencia-Aptitudes con Rendimiento Académico es moderada, otras investigaciones tratan de unir aptitud con otro tipo de variables para explicar el rendimiento. Desde esta perspectiva, una buena aptitud unida a estilos de aprendizaje adecuados, en los que desarrollan habilidades o estrategias favorecedoras del desempeño escolar, tendrá como resultado unos mejores resultados académicos en la mayoría de los casos (Hanratty, Tanabe, O'Callaghan, Houskamp, y McDonald, 2012; Komarraju, Karau, Schmeck, y Avdic, 2011; Pérez, 2012). Lo mismo sucederá con los alumnos que realizan un verdadero aprendizaje significativo al relacionar de forma adecuada conocimientos previos y conocimientos que se quiere llegar a aprender. Un verdadero aprendizaje

significativo parece estar más relacionado con un mejor rendimiento académico (Coll, 1988).

Estas aportaciones ayudan a visualizar la idea de que además de las aptitudes será importante contemplar otro tipo de variables cognitivas como favorecedoras de un mejor rendimiento académico. Además, desde estas investigaciones, se abre la interpretación de una casuística sobre la que se ha hablado mucho en educación. Alumnos con buenas capacidades que fracasan en el ámbito escolar.

b.- Variables motivacionales

A partir de las décadas 80 y 90 se han realizado abundantes estudios que buscan la relación entre la motivación y el rendimiento académico. Para aprender es necesario tener unas aptitudes suficientes para poder hacerlo. Es necesario, además, saber cómo hacerlo, disponer de una serie de estrategias que nos permitan organizar y elaborar los contenidos y relacionarlos con lo que ya sabemos. Pero además, los aspectos mencionados pueden no ser suficientes si no tenemos una motivación suficiente para querer hacerlo. Motivación entendida como elemento activador de los procesos mentales. Las Metas de Aprendizaje, el Locus de Control, el Autoconcepto son las consideradas variables Motivacionales o activadoras del aprendizaje (Alexander, Jetton, y Kulikowich, 1995; Boekaerts, 1996; Borkowski y Thorpe, 1994; Chen y Pajares, 2010; Eppler y Harju, 1997; Garcia, 1995; Garcia y Pintrich, 1994; Komarraju et al., 2009; Mega, Ronconi, y De Beni, 2014; Meece, Anderman, y Anderman, 2006; Pintrich, Marx, y Boyle, 1993; Schunk y Zimmerman, 1994; Singh, Granville, y Dika, 2002; Steinmayr, Dinger, y Spinath, 2012).

Son muchas las cuestiones que en torno a la motivación se han planteado en el ámbito escolar. Existe alumnado con capacidades suficientes, que tienen estrategias para realizar los aprendizajes, pero que no quieren, que no tienen una motivación suficiente por lo que hacen.

Weiner explica que la motivación está en función de las expectativas y del valor de lograr una meta. Según este autor, este modelo atribucional será el que actúe como motivador del aprendizaje de (Weiner, 1985). Desde esta misma línea otros estudios han tratado de justificar estas afirmaciones (Abrami, Chambers, d'Apollonia, Farrell, y De Simone, 1992; Arias, Cabanach, Perez, y González-Pienda, 1998; Gibb, Zhu, Alloy, y Abramson, 2002; Shahraray, Farzad, y Zarei, 2004; Shanahan y Walberg, 1985).

Dentro de las variables motivacionales, el autoconcepto ha sido una línea de investigación amplia en el estudio del rendimiento académico. Las experiencias y los logros escolares hacen que se genere en el alumno una valoración de competencia, de suficiencia para enfrentarse a las tareas escolares que a su vez actúa como agente motivador. Se han realizado numerosas investigaciones en este campo (Agrawal y Teotia, 2015; Bong y Skaalvik, 2003; Chen, Chiu, y Wang, 2014; Choi, 2005; Covington, 1992; Helmke y Van Aken, 1995; Guay, Marsh, y Boivin, 2003; Marsh, 1988, 1990; Marsh y O'Mara, 2008; Marsh y Martin, 2011; Marsh y Yeung, 1997, 1998; Möller, Pohlmann, Köller, y Marsh, 2009; Möller, Retelsdorf, Köller, y Marsh, 2011; Niepel, Brunner, y Preckel, 2014; Purkey, 1970; Pettersson y Muñoz, 2015; Trautwein, Lüdtke, Köller, y Baumert, 2006).

c.- Variables de personalidad

En este apartado se reflejan las variables de personalidad y su relación con el rendimiento académico. Se hace una pequeña mención de un apartado que se desarrollará de forma más amplia en el capítulo siguiente (Busato et al., 2000; Komarraju, Karau, y Schmeck, 2009, 2011; Laidra et al., 2007).

3.6.2. *Variables contextuales*

En este apartado nos centraremos fundamentalmente en las relacionadas con la familia. Veremos la combinación de las variables institucionales e instruccionales desde la perspectiva de las escuelas eficaces y por último se abordará en profundidad y de forma específica el

nivel socioeconómico. Variable que ha adquirido una relevancia de gran interés en estos últimos años por la gran incidencia que tiene en el rendimiento académico.

a.- Variables socio-ambientales familiares

Las investigaciones que ponen en relación el ámbito familiar y el rendimiento académico han sido muchas. Caldas afirma que el estatus socioeconómico de la familia refleja una notable relación con el rendimiento académico (Caldas y Bankston, 1997). Hokoda y Fincham (1995) ponen en relación la formación de los padres y la calidad de la ayuda que ofrecen a sus hijos. Patrikakou (1996) pone de manifiesto la importancia de las expectativas de los padres hacia el aprendizaje de sus hijos. Peng y Lee (1992) reflejan la importancia de los estilos educacionales en el ámbito familiar. Reay y Ball (1998) ponen de manifiesto diferencias que se han detectado en cuanto al tipo de centro elegido y la clase social a la que pertenece la familia. Tett y Crowther (1998) ponen de manifiesto la importancia de valorar y desarrollar los aspectos culturales propios de la familia en edades tempranas y su repercusión positiva en el desarrollo de la lengua en edades posteriores. West, Noden, Edge, y David (1998) destaca en su artículo que las madres son las que en mayor medida a sumen la educación de los hijos en el ámbito familiar. Además, afirman que el nivel de formación de la madre tiene repercusión en el rendimiento académico. Las madres con mejores niveles de formación dan más importancia a la educación y buscan recursos para hacer frente a las dificultades que puedan ir surgiendo en el proceso de aprendizaje.

Además de las relacionadas con los aprendizajes concretos hay otro tipo de pautas familiares más relacionadas con el desarrollo de características personales positivas que tienen repercusión en el rendimiento (Coleman, 1987). Algunos autores sostienen que desde la mayoría de las familias, independientemente de la clase social, cada vez se delega más en la escuela, aspectos importantes de la educación que antes cubrían las familias. En este trasvase de funciones consideran que hay aspectos relacionados con la socialización que no están teniendo un

desarrollo adecuado y proponen medidas para mejorar este apartado (Coleman, 1987). García incide en la importancia de una adecuada relación y coordinación entre familia y escuela (García, 1998). Reynolds resalta que incidir desde el ámbito familiar sobre hábitos relacionados con los aprendizajes tiene efectos positivos en el rendimiento académico (Reynolds y Walberg, 1992). Shumow, Vandell y Kang (1996) relacionan la elección de centro por parte de las familias con el rendimiento académico.

Dentro de las variables socio-ambientales en el ámbito familiar relacionadas con el rendimiento académico se encuentran los estudios relacionados con la estructura familiar. Se han realizado importantes estudios que relacionan la composición familiar y su relación con el rendimiento académico (Kurdek y Sinclair, 1988; Sun y Li, 2011). El nivel socioeconómico de la familia y el rendimiento académico también ha sido estudiado (Pienaar, Barhorst y Twisk, 2014; Quadlin, 2015; Suárez, Fernández y Muñiz, 2014).

b.- Variables contextuales institucionales e instruccionales

Hay estudios que partiendo de las variables institucionales y variables instruccionales, entre otras, hablan de escuelas eficaces. Afirman desde esta perspectiva, que además de poder analizar de forma individualizada de cada una de las variables relacionadas con rendimiento académico una adecuada combinación de ellas permiten hablar de escuelas eficaces (Reynolds, Creemers, Stringfield, y Teddlie, 2003; Ruiz de Miguel, 2009; Torrecilla, 2008; Townsend y Avalos, 2007).

Desde esta perspectiva, siguiendo a Torrecilla (Torrecilla, 2008) se destacan algunas de las características propias de estos centros eficaces: han de tener un currículo de calidad, con estrategias metodológicas adecuadas tanto para las asignaturas como para los alumnos; unos climas escolares y de aula positivos, con unas buenas relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores y familias); implicación de las familias en la vida del centro; el papel de la dirección como elemento importante; establecimiento de metas claras,

compartidas y consensuadas por todos que favorezcan lo que se denomina como sentido de comunidad; actitud positiva del profesorado hacia su propia formación. Por último los recursos del centro también han mostrado su relación con un centro más eficaz (Choi y Calero, 2012; Harnisch, 1987; Jamieson y Wikeley, 2000; Murphy y Hallinger, 1988; Torrecilla, 2008; Van der Werf, 1997).

c.- Nivel socioeconómico

Los aspectos relacionados con el nivel socioeconómico de las familias han tenido una larga trayectoria en la investigación sobre rendimiento académico. Destacan también los trabajos relacionados con la equidad en la educación. Hablar de esta temática nos lleva a la referencia inicial de Coleman et al. (1966) que ha tenido continuidad en numerosos trabajos de investigación (Jehangir, Glas, y Van den Berg, 2015; Schütz, Ursprung, y Wößmann, 2008).

Las investigaciones relacionadas con el estatus socioeconómico y el rendimiento académico aportan pruebas contundentes de su relación positiva (Harkreader y Weathersby, 1998; Sirin, 2005; White, 1982).

Hoy en día hay una preocupación creciente a nivel internacional por determinar de forma adecuada la eficacia y eficiencia del sistema educativo de cada país. No es un tema baladí, la prosperidad económica y social de los países y de los individuos radica en la educación y en la formación (Hanushek, 2005, 2006). El nivel de logros educativos de un país suele considerarse como un indicador de sus reservas de «capital humano» o disponibilidad de potenciales trabajadores con educación y destrezas suficientes (Arias, Soto, y Morera, 2009). Además, de lo mencionado se ha de garantizar la equidad o igualdad de acceso a las oportunidades educativas para todos los estudiantes independientemente del punto de partida socioeconómico de la persona, posibilitando optar a niveles satisfactorios de bienestar individual y social.

Esta situación se pone de manifiesto con los informes relativos a la valoración del rendimiento que comparan la situación de los distintos países. Ello ha promovido un interés creciente por mejorar el sistema educativo y como correlato concreto las escuelas que lo componen. Para ello estas escuelas han de disponer de un buen sistema de evaluación que permita obtener datos oportunos en los momentos adecuados. Este sistema de valoración ayuda a conocer la realidad concreta y permite determinar los planes de mejora contextualizados a su propia realidad.

De forma tradicional, han sido los modelos de evaluación del logro los que de forma tradicional se han empleado. Es decir, el nivel de rendimiento que un alumno o grupo de alumnos obtiene en un momento determinado, independientemente del punto de partida de cada cual. Es sabido que las diferencias de partida entre el alumnado son muy grandes por lo tanto se hacía necesario contar con una metodología de evaluación que las tuviera en cuenta. Este modelo se ha desarrollado y se conoce como modelos de Valor Añadido (VA), los cuales abren grandes expectativas para los responsables de la educación.

No existe una definición única de lo que es el VA de una escuela, suele considerarse como su contribución al progreso neto de los estudiantes hacia objetivos de aprendizaje establecidos, una vez eliminada la influencia de otros factores ajenos a la escuela que pueden contribuir a dicho progreso (Arias et al., 2009). Estos modelos de VA son procedimientos estadísticos complejos empleados para hacer inferencias sobre la eficacia de las escuelas y de los profesores. Ponen el énfasis en lo que el estudiante gana en el tiempo que permanece en la escuela. Para ello es necesario ir haciendo un seguimiento de su trayectoria con distintas valoraciones, en distintos años, que recojan las mejoras experimentadas por los estudiantes. Estos datos de la evolución de los estudiantes se transforman en indicadores de la eficacia de la escuela o del profesor (Arias et al., 2009).

Desde esta perspectiva las escuelas más eficaces son las que hacen que sus alumnos ganen más. Algunos de estos modelos, los llamados contextualizados, ajustan los resultados por variables socioeconómicas y

demográficas con objeto de hacer más justas las comparaciones entre escuelas (Arias et al., 2009).

3.7. Estudios relacionados con las pruebas de diagnóstico y las pruebas de PISA

En este apartado se hace referencia a los estudios realizados en España en relación con las pruebas de diagnóstico, así como su versión internacional más difundida: las pruebas PISA. En primer lugar se destacan los enlaces desde los que se puede acceder a los informes realizados por el Ministerio de Educación. Destacan, entre ellos, los informes PISA 2009 (Evaluación, 2010) y PISA 2012 (Evaluación, 2013) que realiza el Instituto de Evaluación dependiente del Ministerio de Educación, analizando los resultados obtenidos por el alumnado español. Asimismo, se proporcionan los enlaces a los informes realizados por el Ministerio de Educación relacionados con las pruebas PISA:

- [Marco teórico PISA 2015 Ciencias](#)
- [Marco teórico PISA 2015 Lectura](#)
- [Marco teórico PISA 2015 Matemáticas](#)
- [Marco teórico PISA 2015 Resolución de Problemas en Colaboración](#)
- [Marco teórico PISA 2015 Cuestionarios](#)
- [Informe español. PISA 2012. Competencia Financiera](#)
- [Informe español. PISA 2012. Competencia Financiera. Análisis secundario](#)
- [Informe español PISA: Resolución de problemas de la vida real Resultados de Matemáticas y Lectura por ordenador](#)
- [Informe español PISA: Resolución de problemas de la vida real Resultados de Matemáticas y Lectura por ordenador. Análisis secundario](#)
- [PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto](#)
- [PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Volumen II: Análisis secundario](#)

- [Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias](#)
- [Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education](#)
- [PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS How management and funding relate to their socio-economic profile](#)
- [PISA - ERA 2009. Programa para la Evaluación. OCDE. Informe español](#)
- [PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español](#)
- [LA LECTURA EN PISA 2009: Marcos y pruebas de la evaluación](#)
- [Ciencias en PISA: Pruebas liberadas](#)
- [Pruebas Liberadas de PISA-ERA, 2009 \(lectura electrónica\)](#)
- [Iberoamérica en PISA 2006. Informe regional](#)
- [La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006](#)
- [PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español](#)
- [PISA 2003. Matemáticas. Informe español](#)
- [PISA 2003 - Manual de análisis de datos. Usuarios SPSS](#)
- [Programa PISA. Pruebas de Comprensión Lectora](#)
- [Programa PISA. Ejemplos de ítems de Conocimiento Científico](#)
- [Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años](#)
- [PISA 2003: Matemáticas y Solución de problemas](#)
- [Preguntas planteadas en PISA 2000. Lectura, Matemáticas y Ciencias](#)
- [Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas](#)
- [Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003](#)
- [Aprender para el mundo de mañana. Resumen de resultados - PISA 2003](#)
- [Aproximación a un modelo de evaluación: El proyecto PISA 2000](#)
- [Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000](#)
- [La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación](#)

Además de las referencias y aportaciones obtenidas del Ministerio de Educación se destacan a continuación algunos estudios realizados sobre esta temática, y que se consideran de interés para la presente investigación.

En el estudio de Cordero, Cebada, y Pedraja (2013) se hace una revisión de la literatura sobre los resultados de la cuarta oleada del Informe PISA. En esta revisión se pone de relieve el desfase existente entre España y el resto de los países. Como consecuencia, en los últimos años se han adoptado medidas tendentes a reducir esa distancia, lo que ha generado la publicación de estudios empíricos que, tomando como referencia la información proporcionada por esta base de datos, han tratado de indagar acerca de cuáles son los principales determinantes del rendimiento educativo en nuestro país. En este trabajo se revisan sistemáticamente estas investigaciones con el propósito de clasificarlas, ordenarlas y extraer sus principales conclusiones, cuyo interés para el desarrollo de medidas de política educativa resulta evidente.

De acuerdo con este objetivo, en el estudio de Cordero et al. (2013) se dividen los trabajos analizados en dos grandes bloques según el enfoque metodológico utilizado en cada uno de los casos:

- Estudios que utilizan un análisis de regresión para determinar si existe algún tipo de relación estadística significativa entre un único indicador representativo del output educativo y un conjunto de variables explicativas.
- Estudios que emplean un enfoque de tipo frontera, en los que se acepta que pueden existir comportamientos ineficientes por parte del alumnado.

Independientemente del enfoque utilizado, la mayoría de los trabajos coinciden en identificar las variables relacionadas con el nivel socioeconómico, la repetición de curso y la concentración de inmigrantes, como principales determinantes del rendimiento educativo, mientras que los factores asociados con los recursos escolares tienen un poder

explicativo muy bajo. De la misma forma, la variación de los resultados atribuible a las escuelas es relativamente pequeño. Los resultados se explican, en su mayor parte, por las características de los alumnos. Por último, cabe destacar que una vez que se tienen en cuenta las variables socioeconómicas asociadas a las familias de los alumnos, las diferencias en los resultados obtenidos por los centros públicos, privados y concertados no son significativas (Cordero et al., 2013).

En el trabajo de Duarte y Asencio (2007) se analiza el rendimiento en matemáticas de los alumnos españoles que cursan educación secundaria obligatoria. Para ello se utilizan los datos obtenidos a través del estudio PISA 2003. Esta investigación selecciona algunos predictores relacionados con las características del alumno y de la escuela para identificar su relación con el logro en matemáticas. Se realiza un análisis multinivel con la finalidad de explicar la varianza existente entre los alumnos y entre los centros educativos. De esta forma, se pretende elaborar un modelo explicativo de dicho rendimiento. Se plantean tres objetivos para la investigación, en los que se trata de reflejar el porcentaje de la varianza rendimiento académico explicado por el alumno, el centro escolar y por características del centro, de la familia y del alumno. En el caso del alumno los predictores introducidos explicarían el 17% de la varianza. En el caso de los centros explicarían el 16% de la varianza. Destacan, como factores explicativos, la titularidad de centro, el género, el número de libros que tiene una familia en su casa, y el tamaño del centro (Duarte y Asencio, 2007).

En el estudio de Benito, Alegre y González-Ballebó (2014), utilizando los datos de PISA para 16 países occidentales de la OCDE, se explora el modo en el que las condiciones socioeconómicas de las escuelas afectan a la eficiencia educativa y la igualdad. Se hace una simulación de las variaciones en los niveles de eficiencia e igualdad en dos escenarios escolares hipotéticos. Uno de los escenarios plantea una enseñanza segregada y un segundo escenario contempla una enseñanza no segregada. Los resultados muestran que una reducción hipotética en la segregación escolar afectaría positivamente la igualdad educativa en todos

los países considerados, pero el impacto en los niveles de eficiencia de la educación en cada país varía dependiendo de la estructura educativa (Benito et al., 2014).

En el estudio de Crespo, Pedraja, y Santín (2014) se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes españoles que asistían a escuelas financiadas con fondos públicos (tanto las escuelas totalmente públicas como las escuelas que son administradas de forma privada pero financiadas con fondos públicos). Las familias con un menor nivel socioeconómico tienden a optar por escuelas públicas, por lo que una comparación directa entre la eficiencia de los dos tipos de escuela podría llevar a conclusiones erróneas debido al posible sesgo de selección escolar. Como consecuencia, en los últimos años se está haciendo un esfuerzo para controlar este tipo de variables a la hora de comparar los resultados académicos en los distintos centros educativos. Los resultados obtenidos muestran que, como media, las escuelas concertadas son más productivas que las escuelas públicas. Sin embargo, cuando se tienen en cuenta los sesgos de selección comentados, los resultados de eficiencia en todas las regiones son muy divergentes (Crespo et al., 2014).

Por último, en el trabajo de Mancebón, Calero, Choi, y Ximénez de Embún (2012) se compara la eficiencia de las escuelas secundarias subvencionadas públicamente y las escuelas secundarias privadas. El estudio pone especial énfasis en la estimación de los factores que determinan los resultados académicos. Una vez que se controlan estadísticamente las diferencias socioeconómica de partida, los resultados revelan que las escuelas secundarias públicas españolas son más eficientes que sus equivalentes concertadas subvencionadas públicamente (Mancebón et al., 2012).

En resumen, todo estos estudios reflejan la necesidad de llevar a cabo evaluaciones del rendimiento académico con el objetivo de conocer las variables relacionadas con el mismo (tanto las de carácter personal, como las relacionadas con el propio centro). De esta forma, se podrán introducir mejoras en el sistema educativo. Los estudios basados en los

informes PISA han supuesto un avance importante en este sentido. Por primera vez se puede comparar el rendimiento académico entre distintos países y distintas regiones, así como las variables que mediatizan dicho rendimiento.

4. LA RELACIÓN ENTRE LA ANSIEDAD, LA PERSONALIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En este apartado se han seleccionado una serie de investigaciones relacionadas con el objetivo de la tesis doctoral que se presenta. En concreto, se analizan las interacciones entre los tres ámbitos analizados en el estudio: la ansiedad, la personalidad y el rendimiento académico. Para ello, se han tomado como referencia los trabajos registrados en la base de datos *Web of Science* en los últimos diez años. Se ha seguido este criterio por la amplitud de los temas de estudio que se analizan. Son tres campos con una gran cantidad de trabajos de investigación, en los que ha sido necesario establecer una serie de criterios para reflejar de una forma lo más adecuada posible las últimas investigaciones que en estos campos se están desarrollando.

En primer lugar se revisa la relación entre la ansiedad y la personalidad, elementos que han confluído en muchas ocasiones. Se sigue con una revisión de la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico, campo que ha despertado un enorme interés en los últimos años. Posteriormente se presenta la relación entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico, con los estudios que han reflejado la incidencia que los distintos rasgos de personalidad tienen en el rendimiento académico. Por último se hace mención a una serie de investigaciones que ponen en relación características de la ansiedad, los rasgos de personalidad y el rendimiento académico, estudiados de forma conjunta.

4.1. Ansiedad y personalidad

Como ámbitos de estudio la ansiedad y la personalidad han tenido trayectorias independientes dentro de la psicología, con una amplia trayectoria en el mundo de la investigación como ha quedado reflejado en capítulos anteriores. Sin embargo, además del análisis independiente llevado a cabo, es de interés el estudio más pormenorizado de la interacción entre la personalidad y la ansiedad. Hay que reseñar que la ansiedad como

característica de la personalidad ya fue recogida como rasgo. No es el objeto de esta investigación analizar la relación entre personalidad y ansiedad desde esa perspectiva, sino que es más interesante el análisis de sus interacciones. En concreto, se exponen a continuación distintos estudios que han investigado la interacción de los rasgos de personalidad con la ansiedad o con las dimensiones de la ansiedad. La profundización en esta interacción es uno de los objetivos de esta investigación y por ello se le dedica este apartado.

Los estudios seleccionados recogen aspectos directamente relacionados con esta investigación. Por una parte, se muestran trabajos que utilizan las mismas pruebas de valoración que las empleadas en esta tesis doctoral. Por otra parte, se analizan también estudios que han seguido el mismo método utilizado en la investigación que se presenta en esta tesis. En la mayoría de los casos se trata de estudios realizados con población infantil, si bien en un caso en concreto por la envergadura, relevancia y repercusión del estudio en cuestión, se fue más allá de este tramo de edad. Además, en la mayoría de los casos las investigaciones que se han realizado sobre esta temática han partido de la psicopatología, utilizando para ello muestras de población clínica. Si bien la psicopatología no es el objeto de este estudio, es importante analizar las distintas investigaciones realizadas desde la perspectiva más psicopatológica por el interés y las aportaciones que en este campo se han realizado.

En el estudio de Vreeke y Muris (2012) se examinó la relación entre la inhibición conductual, la personalidad mediante el modelo *Big-Five*, y los síntomas de trastorno de ansiedad en niños no clínicos y en niños clínicamente ansiosos. Los padres completaron el cuestionario de comportamiento, el cuestionario *Big-Five* y el SCARED para la ansiedad infantil. Los resultados indicaron que, en comparación con los padres de los niños no clínicos, los padres de niños clínicamente ansiosos calificaron a sus hijos con puntuaciones más altas en neuroticismo y en inhibición del comportamiento, pero más bajas en extraversión, en conciencia y en apertura. Además, la extraversión se mostró como el rasgo con correlaciones más altas en el caso del comportamiento inhibido, tanto para

los clínicamente ansiosos, como para los no ansiosos. Por último, tanto en las muestras clínicas como en las no clínicas, los mayores niveles de inhibición de la conducta y de neuroticismo fueron predictores estadísticamente significativos de la presencia de algún trastorno de ansiedad (Vreeke y Muris, 2012).

En el trabajo de Shi, Liu, Wang y Wang (2015) se analizaron los síntomas de ansiedad entre estudiantes de medicina en China, y su relación con los cinco rasgos de personalidad. La prevalencia de síntomas de ansiedad en la muestra fue del 47,3% (índice SAS \geq 50). Las características de amabilidad, conciencia y apertura se asociaron negativamente con la ansiedad, mientras que el neuroticismo se asoció positivamente con ella. Los autores concluyen que la identificación de los individuos en riesgo, y las estrategias de intervención que se centran en los rasgos de la personalidad, podría ser vías eficaces para prevenir y reducir los síntomas de ansiedad (Shi et al., 2015).

En el estudio de Weisman, Rodebaugh, Lim y Fernandez (2015) se examinó cómo dos rasgos de personalidad (la inhibición del comportamiento y la activación del comportamiento) contribuyen al desarrollo de la ansiedad y de la depresión. Los resultados revelaron que una alta sensibilidad en inhibición del comportamiento predecía la ansiedad y la depresión, mientras que una baja sensibilidad en activación del comportamiento predecía únicamente la depresión (Weisman et al., 2015).

En otro estudio llevado a cabo con personas que tenían soriasis (Remröd, Sjöström, y Svensson, 2013) se distinguieron dos grupos en función de si la enfermedad había aparecido con anterioridad o posterioridad a los 20 años. Además, se valoraron los niveles de ansiedad, de depresión y los rasgos de personalidad. El objeto del estudio fue determinar si los pacientes con soriasis de inicio temprano diferían psicológicamente de los pacientes con soriasis de inicio tardío en las tres variables estudiadas. Los resultados mostraron que los pacientes con psoriasis de inicio temprano (antes de los 20 años) mostraron significativamente más ansiedad y depresión que los pacientes con soriasis

de inicio tardío. Al utilizar los modelos de regresión lineal, se determinó que el inicio en edades tempranas de síntomas de la soriasis fue un determinante significativo de las puntuaciones más altas de cuatro rasgos de personalidad: amargura, irritabilidad, desconfianza y agresividad. Los autores concluyen que la detección temprana de la vulnerabilidad psicológica en el tratamiento de niños y adolescentes con soriasis parece ser de gran importancia. Los rasgos de vulnerabilidad psicológica y los rasgos de personalidad pesimista se asociaron significativamente con la aparición temprana de la soriasis, pero no con la duración de la enfermedad. Estos rasgos pueden constituir una consecuencia de la soriasis, y podrían constituir un eje sobre el que incidir con el objeto de mejorar el curso clínico de la psoriasis (Remröd et al., 2013).

El estudio de Muris, De Jong y Engelen (2004) fue un intento de examinar la teoría de Lonigan y Phillips (2001) sobre la implicación del neuroticismo en el control de la atención en el desarrollo de la ansiedad infantil. Se utilizó una muestra de niños no clínicos de edad comprendida entre los 8 y los 13 años. En la evaluación se utilizaron cuestionarios sobre neuroticismo, control atencional y las dimensiones de ansiedad del SCARED. Los resultados mostraron que la correlación entre el neuroticismo y la ansiedad fue positiva, mientras que entre el control de la atención y la ansiedad fue negativa. Por otra parte, a pesar de que tanto el neuroticismo como el control de la atención explicaban una proporción significativa de la varianza de los síntomas de ansiedad, no se encontró el apoyo a la teoría de Lonigan y Phillips (2004), ya que estos últimos afirmaban que era necesaria la interacción de estas dos variables para el desarrollo de altos niveles de ansiedad.

En el estudio de Law, Groome, Thorn, Potts, y Buchanan (2012) se analiza el olvido inducido por la recuperación. Este fenómeno se refiere a la constatación de que la recuperación de una parte de la memoria suprime la recuperación de huellas de la memoria que son rivales, como efecto de la inhibición cognitiva. La teoría de control atencional postuló que la inhibición cognitiva se ve perjudicada por un alto nivel de ansiedad estado. Se trataba por tanto de estudiar el efecto de la ansiedad en el olvido inducido por la

recuperación. Los resultados indicaron una correlación negativa significativa entre las puntuaciones de olvido inducido por la recuperación y los niveles elevados en ansiedad-estado, así como una correlación positiva significativa entre las puntuaciones de olvido inducido por la recuperación y extraversión. Los análisis de regresión múltiple identificaron la extraversión como el principal predictor del rendimiento en olvido inducido por la recuperación. Ninguno de los otros factores de la personalidad se consideró predictor de olvido inducido por la recuperación. Estos hallazgos son consistentes con las predicciones de la teoría de control atencional (Law et al., 2012).

El estudio de Meesters, Muris y Van Rooijen (2007) examinó la asociación entre el neuroticismo y el control de la atención con la aparición de síntomas de psicopatología en los niños. Una muestra de niños no clínicos de entre 9 y 17 completó los cuestionarios de neuroticismo, control de la atención, así como los referidos a los síntomas de la ansiedad y la agresividad. Los resultados demostraron que el neuroticismo se asoció positivamente con los síntomas de la ansiedad y la agresividad, mientras que el control atencional estaba vinculado negativamente a tales síntomas. Los análisis de regresión mostraron que tanto el neuroticismo y el control atencional representaron una proporción significativa de la varianza de la ansiedad y de los síntomas de agresividad en los niños. Además, se encontró apoyo para considerar que el neuroticismo y el control atencional tienen un efecto interactivo sobre los síntomas de la ansiedad y de la agresividad (Meesters et al., 2007).

En un estudio reciente (Kaplan, Levinson, Rodebaugh, Menatti, y Weeks, 2015) se examinaron las relaciones entre la confianza, la auto-eficacia, los cinco grandes y la ansiedad social. Los resultados mostraron que la ansiedad social correlacionaba de forma positiva con el neuroticismo, de forma negativa con la extraversión, y tenía relaciones más débiles con la agradabilidad, la apertura y la confianza. En la regresión lineal para predecir la ansiedad social, hubo una interacción significativa entre la confianza y la apertura por encima del género. Además de apoyar la investigación previa sobre la relación entre la ansiedad social y los cinco grandes, en este caso

también la apertura estaba relacionada con la ansiedad social para las personas que presentaban niveles de confianza bajos. Los resultados sugieren que la alta apertura puede proteger contra los niveles más altos ansiedad social asociados con baja confianza (Kaplan et al., 2015).

En el estudio de Karsten et al. (2012) el objetivo fue determinar la relación de los cinco rasgos de personalidad de la *Big-Five* con la aparición de sintomatología relacionada con los trastornos depresivos y de ansiedad. Los resultados mostraron que los trastornos depresivos y de ansiedad se relacionaban con el neuroticismo. Además, la extraversión aparecía relacionada con los trastornos depresivos. La amabilidad y la apertura no aparecieron influenciadas por ninguna de ellas (Karsten et al., 2012).

Por último, se presenta un metaanálisis (Kotov, Gamez, Schmidt, y Watson, 2010) cuyo principal objetivo era describir las interacciones entre la personalidad y las distintas categorías psicopatológicas. Además, el estudio de los distintos trastornos permitió examinar los perfiles de personalidad asociados a cada uno de ellos y hacer inferencias sobre el papel diferencial de las características específicas de la personalidad en cada uno de los trastornos mentales analizados. Entre las categorías psicopatológicas que se analizaron se encontraban los trastornos de ansiedad. Además de las puntuaciones obtenidas por la muestra clínica se mostraron las puntuaciones obtenidas por el grupo de control. Este estudio supone la revisión cuantitativa más completa realizada hasta la fecha sobre los vínculos entre los rasgos de personalidad y los trastornos mentales. Los resultados mostraron que todos los grupos diagnósticos obtuvieron puntuaciones altas en neuroticismo (d de Cohen = 1,65) y puntuaciones bajas en la conciencia (d de Cohen = 1,01). Muchos trastornos también mostraron puntuaciones bajas en extraversión, incluida la fobia social (d = 1,31). Finalmente, la amabilidad y la apertura no mostraron relación significativa con los diagnósticos analizados. Los autores de este metaanálisis destacan como línea futura de trabajo la realización de estudios sobre las características personales en la infancia (Kotov et al., 2010).

4.2. Ansiedad y rendimiento académico

Para poder entender los efectos que la ansiedad tiene sobre el rendimiento académico, es necesario conceptualizarla desde una perspectiva adaptativa. Es sabido que la anticipación de situaciones complicadas o de peligro pone en marcha una serie de procesos adaptativos para afrontar ese nuevo escenario. Esa función adaptativa implica activar mecanismos de acción cognitivos (activación o alerta para detectar señales asociadas con el peligro) y conductuales (movilización de recursos para evitar el daño (Gutiérrez, 1996). Los mecanismos cognitivos se activan generalmente de forma automática, mientras que los conductuales son controlados por el individuo.

Esta forma de entender la ansiedad, si se pone en relación con el rendimiento académico, se refleja en el proceso de activación de recursos, el cual dependerá del grado de la demanda, o dicho de otro modo, de la dificultad que implique la tarea. Dependerá además, de la capacidad para controlar la interferencia que pueda producir la preocupación por la anticipación del peligro. Y por último dependerá de la disponibilidad de recursos adecuados para afrontar dicha situación (Gutiérrez, 1996).

Desde el ámbito educativo la ansiedad se ha analizado como ansiedad ante los exámenes (la conocida como *test anxiety*) o como ansiedad general (Spielberger, 2013). En ambos casos se analizan los efectos de la ansiedad sobre el rendimiento cognitivo y académico. En este sentido, una línea interesante de investigación pone de manifiesto que en la mayoría de los casos, las personas con ansiedad elevada sufren deterioro en el rendimiento, especialmente en situaciones de estrés y ante tareas difíciles (Eysenck, 2012).

Los efectos negativos de la ansiedad sobre el rendimiento se han explicado desde el funcionamiento cognitivo. En concreto se señala la existencia de un deterioro cognitivo en la atención, explicado en la teoría de la eficiencia de procesamiento (Eysenck, 1979, Eysenck y Gutiérrez-Calvo, 1992). Esta teoría ha sido posteriormente modificada y se ha plasmado en

la llamada teoría del control atencional (Eysenck, Derakshan, Santos, y Gutiérrez-Calvo, 2007). Estos autores plantean que la ansiedad afecta el funcionamiento eficiente del sistema de atención al verse influenciado por interferencias. Además de disminuir el control de la atención, la ansiedad aumenta la atención a los estímulos relacionados con las amenazas. Así, los efectos adversos de la ansiedad en la eficiencia del procesamiento dependen de dos funciones ejecutivas centrales que implican control atencional: inhibición y desplazamiento.

Sin embargo, la ansiedad parece no poner en peligro la eficacia del rendimiento (la calidad del desempeño) cuando se utilizan estrategias compensatorias como, por ejemplo, un mayor esfuerzo o un aumento del uso de los recursos de procesamiento (Eysenck y Gutiérrez-Calvo, 1992). La necesidad de la revisión de esta teoría inicial ha venido dada por los avances en las teorías explicativas de los procesos atencionales y en la neurociencia. Estos avances han permitido proporcionar una descripción más detallada de las formas en que la ansiedad afecta a la atención. Avances que se han recogido en la teoría del control atencional para explicar y comprender el funcionamiento de los procesos atencionales (Eysenck et al., 2007).

Sobre la ansiedad y su relación con el rendimiento académico se han realizado numerosas investigaciones, algunas de ellas tratando de poner de relieve los postulados de autores como Eysenck y Gutiérrez-Calvo, otras que fueron previas entre las que destacan autores como Spielberger y Saranson. A continuación se presenta una selección de estudios realizados sobre esta temática.

Algunas investigaciones han determinado que el componente de preocupación asociado a la ansiedad ante la evaluación, y no el de nerviosismo o la emocionalidad, es el que correlaciona negativamente con el rendimiento (Spielberger et al., 1978). Desde otras investigaciones se ha afirmado que dedicar más tiempo a los pensamientos aversivos e irrelevantes por parte de las personas con elevados niveles de ansiedad tiene una correlación negativa con el rendimiento académico (Sarason y

Stoops, 1978). Estos autores midieron la cantidad de comentarios que hacían las personas a la hora de realizar una tarea en situación de estrés. Determinaron que las personas con elevados niveles de ansiedad hicieron más comentarios irrelevantes no relacionados con la tarea. Esos comentarios eran críticos con su rendimiento y reflejaban autovaloraciones respecto a la tarea.

En otras investigaciones se ha encontrado una interacción entre la situación de estrés de evaluación y el rasgo de ansiedad (Sarason, Sarason, y Pierce, 1990). Estos autores valoraron cómo una situación de examen en la que se remarca esa situación de evaluación y tensión incidía negativamente en aquellas personas con elevados niveles de ansiedad. Por el contrario en aquellas situaciones de evaluación en la que se rebaja la tensión del momento las personas con elevados niveles de ansiedad rendían mejor.

Estos autores han realizado también estudios en los que se trató de dirigir la atención de las personas con elevados niveles de ansiedad (Sarason et al., 1990). En concreto, se iniciaba la tarea pidiendo a los participantes un buen nivel de concentración en la tarea y se solicitaba que evitaran pensar en cuestiones que no estuvieran relacionadas con el trabajo a realizar. Los autoinformes cumplimentados por las personas con elevados niveles de ansiedad mostraron que esa situación redujo la preocupación ante la tarea y por consiguiente el rendimiento fue mejor.

Otras investigaciones han buscado la interrelación entre la dificultad de la tarea y los niveles elevados de ansiedad con el rendimiento académico. Esta relación se justificaría por la teoría de la interferencia atencional revisada posteriormente con la teoría de control atencional (Eysenck et al., 2007). Por ejemplo, el estudio de Muris et al. (2004) refleja la implicación del neuroticismo y la ansiedad con el control de la atención en el desarrollo de la ansiedad infantil. En concreto, correlación entre el neuroticismo y la ansiedad era positiva, mientras que entre el control de la atención y la ansiedad era negativa (Muris et al., 2004).

Law et al. (2012) estudiaron el efecto de la ansiedad en el olvido inducido por la recuperación. Los resultados indicaron una correlación negativa significativa entre las puntuaciones de olvido inducido por la recuperación y niveles elevados en estado de ansiedad. (Law et al., 2012).

Otro grupo de investigaciones (Eysenck y Graydon, 1989) pusieron de manifiesto el énfasis en que las personas con elevados niveles de ansiedad eran más sensibles a distraerse con estímulos externos. Esto lo asociaron a la distraibilidad atencional.

En un estudio realizado desde la neurociencia (Bishop, 2008) se refleja que las personas con elevados niveles de ansiedad tiene una menor activación en el cortex-prefrontal dorsolateral, que está asociado con el control atencional en comparación con una mayor activación por parte de las personas que puntúan bajo en ansiedad. Esto tiene como repercusión niveles más bajos en el rendimiento (Bishop, 2008).

Frente a estos estudios que han puesto de relieve la incidencia de un deterioro cognitivo de las personas con elevados niveles de ansiedad a la hora de afrontar distintas tareas hay cierta evidencia, hay otras investigaciones que ponen de manifiesto que los resultados que obtienen las personas con elevados niveles de ansiedad frente al rendimiento por el resto de personas no difieren en exceso. A continuación se comentan las principales.

El estudio de Gutiérrez-Calvo (1985) analizó los efectos que el esfuerzo y la atención tienen sobre las situaciones aversivas en el rendimiento. El esfuerzo se incentivó con dinero y las situaciones aversivas se provocaban por las condiciones de la prueba y la sensación de fracaso. Las personas con elevados niveles de ansiedad en los elementos más difíciles de la tarea realizaron la actividad peor que el resto de participantes bajo condiciones de la prueba en la que se les anticipaba una recompensa económica por hacerlo bien (aumento de la presión sobre el rendimiento). No se encontraron diferencias entre altos y bajos niveles de ansiedad al realizar los ítems difíciles de la prueba cuando no se dieron instrucciones de

recompensa. Además no hubo diferencias en los elementos menos difíciles de la prueba. Estos resultados apoyan la conceptualización de Eysenck.

En otro estudio (Covington y Omelich, 1987) se planteó una situación en la que los estudiantes realizaron una prueba de examen dos veces. En la primera realizaron una prueba de examen de forma tradicional. En la segunda ocasión volvieron a hacer la misma prueba en condiciones no evaluativas. La hipótesis de que los individuos con elevados niveles de ansiedad, en comparación con el resto, podrían recuperar en esta segunda prueba más información que en la primera fue sólo parcialmente avalada. Se demostró que algunos de los alumnos con elevados niveles de ansiedad, en concreto los que habían utilizado unas buenas estrategias de estudio, fueron capaces de recuperar más información (Covington y Omelich, 1987).

Eysenck (2014) explica desde la teoría del control atencional que tradicionalmente se creía que existía una relación directa entre el rendimiento cognitivo y los procesos internos. Las personas con altos y bajos niveles de ansiedad pueden rendir a niveles comparables, pero a través de procesos subyacentes muy diferentes. Los individuos con ansiedad elevada poseen un "procesamiento de la información deficiente". Sin embargo, las personas tratan de compensar ese procesamiento deficiente utilizando varios procesos de compensación. A riesgo de hacer una simplificación grave, el argumento es que los individuos con ansiedad elevada están muy motivados para evitar que su deficiente procesamiento deteriore su rendimiento. Esto explica el hallazgo frecuente de que los individuos con ansiedad alta informan de un mayor esfuerzo en la ejecución de tareas en comparación con los de baja ansiedad (Eysenck, 2014).

A continuación se mencionan algunos trabajos de investigación muy acordes con las últimas aportaciones teóricas sobre el tema. Novak y Tassell (2015), por ejemplo, trataron de incidir en la mejora de determinadas capacidades atencionales que se consideran importantes para el funcionamiento académico. Una intervención a través de videojuegos consiguió mejorar significativamente las habilidades de los participantes en memoria de trabajo. Los mismos resultados se obtuvieron con participantes

que presentaban elevados niveles de ansiedad. Estos resultados sugieren la posibilidad de mejorar las habilidades cognitivas con un entrenamiento adecuado, en este caso con el uso de los videojuegos para mejorar las habilidades cognitivas (Novak y Tassell, 2015).

Por otra parte, se ha informado también la existencia de dificultades académicas globales en los jóvenes que presentan trastornos de ansiedad. Sin embargo, poco se sabe acerca de las deficiencias académicas específicas de esta población.

En el estudio de Nail et al. (2015) se analizaron las deficiencias académicas específicas entre los jóvenes con trastornos de ansiedad. El tratamiento médico con sertralina aportó, según la percepción de los padres, un alivio de los síntomas y contribuyó a la existencia de un mejor rendimiento académico en los jóvenes con trastornos de ansiedad (Nail et al., 2015).

Ng y Lee (2015) examinaron los efectos de la ansiedad ante los exámenes en condiciones de estrés situacional ante una tarea relacionada con la memoria de trabajo. Los resultados mostraron que la ansiedad-rasgo tenía un efecto directo y perjudicial sobre la memoria de trabajo. Los resultados se interpretan en coherencia con la teoría de control atencional (Ng y Lee, 2015).

En el estudio de Putwain, Connors y Symes (2010) se analizó la relación entre la ansiedad ante los exámenes, los resultados de los exámenes y las distorsiones cognitivas. El examen se realizó en matemáticas, lenguaje inglesa y ciencias. Los resultados mostraron que las distorsiones cognitivas que se relacionaban con el ámbito académico incidían en el rendimiento académico (Putwain et al., 2010).

Por último, en el estudio de Cermakova, Moneta, y Spada (2010) se investigó el control de la atención y las estrategias de estudio. Sobre la base de las teorías de procesamiento de información, se planteó la hipótesis de que el control de la atención se asociaría positivamente con enfoques

profundos y estratégicos para el estudio. En cambio, se asociaría negativamente con el enfoque superficial a estudiar. Se valoraron los niveles de ansiedad entre los estudiantes. Los resultados confirmaron que las estrategias de aprendizaje profundo eran significativamente más válidas para el alumnado con niveles elevados de ansiedad (Cermakova et al., 2010).

4.3. Personalidad y rendimiento académico

Distintos estudios realizados en este campo ponen de manifiesto que existen rasgos de personalidad que se relacionan con el rendimiento académico y que, incluso, pueden contribuir a la predicción del mismo. A lo largo de este apartado, se revisan las últimas investigaciones en este campo y se detalla la relación de cada uno de los rasgos de personalidad con el rendimiento académico.

Tanto la personalidad como la motivación parecen ser factores importantes en el rendimiento académico de los estudiantes. En el estudio de Zhou (2015) se analizó cómo las interacciones entre los rasgos de personalidad de los Cinco Grandes y la motivación afectaban al rendimiento. El estudio se realizó con estudiantes de escuela primaria en China. El análisis de correlación reveló que la motivación y cuatro de los cinco rasgos de personalidad (todos menos la inestabilidad emocional) se relacionaron de forma significativa con el rendimiento académico en inglés. El análisis de regresión jerárquica reveló que la apertura a nuevas experiencias y la conciencia predecían positivamente el rendimiento en inglés (Zhou, 2015).

No obstante, algunos autores consideran que la medición de la personalidad en educación primaria puede ser complejo. Los niños pequeños como informantes pueden tener dificultades para precisar adecuadamente su personalidad, y los modelos dominantes de la personalidad adulta pueden ser inapropiados para niños. En el metaanálisis llevado a cabo por Poropat (2014) se intentó determinar la validez de *Big-Five* como prueba de la personalidad y relacionarla con el rendimiento académico de los niños. En comparación con las medidas para adultos, la

conciencia y la apertura correlacionaron de forma más elevada con el rendimiento académico en niños. La amabilidad correlacionaba con menor intensidad. Se concluyó que la Conciencia y la Apertura tenían dos de las correlaciones más fuertes con el rendimiento académico. Asimismo, los resultados mostraron que la prueba *Big-Five* era adecuada para la investigación con niños en un entorno educativo (Poropat, 2014).

El estudio de Vitulić y Zupančič (2013) analizó el valor predictivo de los rasgos de personalidad en los logros académicos de adolescentes al final de la escolaridad básica obligatoria. Los datos de personalidad fueron obtenidos a través de autoinformes y de los datos proporcionados por las familias. El género de los adolescentes y la educación materna predijeron el 36% de la varianza del rendimiento en esloveno, el 26% del rendimiento en inglés y el 19% del rendimiento en matemáticas. Las puntuaciones de personalidad mejoraron sustancialmente la predicción de los logros académicos. Conciencia fue el rasgo más potente como predictor del éxito académico de los estudiantes y la extraversión se asoció negativamente con todos los indicadores de logro (Vitulić y Zupančič, 2013).

Mullola et al. (2014) examinaron el temperamento de los alumnos recogiendo la información a través de autoinformes y de cuestionarios para profesores. Se compararon las informaciones recibidas por una y otra fuente con el rendimiento académico en distintas materias de la escuela secundaria de Finlandia. Los resultados indicaron que la información de temperamento aportada por el profesor tuvo una relación alta al correlacionarlo con el rendimiento en matemáticas. Todos los rasgos del temperamento informados por el maestro se asociaron con las calificaciones escolares, que representan el 38% y el 45% de la varianza en matemáticas y lengua materna, respectivamente. Por lo que se refiere a los autoinformes, una alta persistencia y una baja distraibilidad se asociaron con mejores indicadores de rendimiento académico, tanto en matemáticas como en lengua materna. Por su parte, la baja reactividad y la baja emocionalidad negativa se asociaron únicamente con mejores calificaciones en lengua materna, mientras que la inhibición se asoció únicamente con mejores calificaciones de matemáticas. Los autores concluyen que es

importante considerar el temperamento en el futuro, e incluirlo en la formación del profesorado (Mullola et al., 2014).

En el estudio de Poorthuis, Thomaes, Denissen, Van Aken y Orobio de Castro (2014) se desarrollaron pruebas de personalidad conductual breve para medir el comportamiento. Se tomó como referencia el modelo de los cinco grandes y se examinó, mediante un estudio longitudinal, el valor predictivo de estas pruebas de personalidad ante los cambios académico y social en la transición a la escuela secundaria. Conciencia y amabilidad se midieron antes de la transición a la escuela secundaria utilizando tanto las pruebas de personalidad y de comportamiento de un cuestionario de auto-informe. El logro académico y la aceptación social se midieron antes y después de la transición. La prueba de comportamiento de la conciencia predijo los cambios en el rendimiento escolar de los niños en la transición a la escuela secundaria, por encima de los cuestionarios autoinformantes. Del mismo modo, la prueba de comportamiento de amabilidad predijo el cambio en la aceptación social, mientras que la amabilidad autoinformada no lo hizo. Se concluye que desde esta perspectiva se llega a captar mejor a una serie de alumnos que a través de los cuestionarios tradicionales autoinformados no se llegaba a discriminar (Poorthuis et al., 2014).

En el estudio de Cupani y Pautassi (2013) se valoraron variables socio-cognitivas, de personalidad, de rendimiento académico en matemáticas, de autoeficacia, de expectativas de resultados, de metas de desempeño y de habilidades. Los rasgos de personalidad fueron evaluados a través del *BIG-FIVE* infantil. Los resultados mostraron que los estudiantes que presentaron puntuaciones altas en conciencia tenían mayores creencias de autoeficacia y expectativas de resultados más positivos, así como metas de rendimiento establecido más exigentes. Asimismo, los estudiantes que tenían puntuaciones de apertura más altas mostraron mayores creencias de autoeficacia. El género no moderó las relaciones entre las variables cognitivas, pero influyó en la asociación entre rasgos de personalidad y las variables cognitivas (Cupani y Pautassi, 2013).

En el estudio de Zee, Koomen, y Van der Veen (2013) se analizaron los rasgos de personalidad de los estudiantes como predictores de la calidad de la relación profesor-alumno (la cercanía, el conflicto y la dependencia). Se contemplaron los resultados académicos en matemáticas y en lectura, así como el papel mediador de los estudiantes. Esta investigación se realizó en Holanda en 395 escuelas. Se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales para poner a prueba los efectos directos e indirectos. Se encontró que la conciencia y la amabilidad eran predictores de las relaciones no conflictivas, y el neuroticismo fue un predictor de relaciones dependientes y conflictivas. Asimismo, la extraversión se asoció con mayores niveles de cercanía y de conflictos, y la autonomía solamente se asoció con menores niveles de dependencia (Zee et al., 2013).

En el estudio de Flores, Widaman, Mansur, Bacelar y Saldaña (2013) se analizó la relación de diversas variables (Test de Matrices Progresivas de Raven, Escala de Inteligencia Wechsler para niños, las dimensiones de personalidad del Cuestionario de Personalidad de Eysenck y la existencia de comportamiento perturbador, principalmente TDAH) con el nivel de rendimiento académico (evaluado con las prueba PISA). Los resultados mostraron que no había diferencias por sexos en relación con el rendimiento académico. Asimismo, los resultados en el Test de Matrices Progresivas y el grado de psicoticismo predecían el 0,38% y el 0,13% de la varianza del rendimiento académico. Además, el psicoticismo y el comportamiento perturbador también predijeron el rendimiento escolar (0,14 y 0,28, respectivamente) (Flores et al., 2013).

En la investigación de Medford y McGeown (2012) se sugiere que la motivación de los niños para leer está influenciada por su nivel de habilidad en la lectura y por el autoconcepto ante la lectura. Sin embargo, es posible que características no relacionadas con la lectura, tales como características de personalidad, también pueden influir en la motivación de los niños para leer. Por ello, estos autores examinaron el grado en que la motivación intrínseca de lectura de los niños era predicho por su habilidad en la lectura, por el autoconcepto ante la lectura, y por las características de la personalidad. Los resultados mostraron que la personalidad explicaba una

variación significativa en la motivación intrínseca de lectura. La habilidad y el autoconcepto ante la lectura también contribuyeron a la motivación intrínseca. Por otra parte, los factores de personalidad, el autoconcepto y la habilidad de lectura representaban cantidades similares de varianza en la motivación intrínseca de lectura. Los autores sugieren contemplar estas variables para la mejora de la motivación de los niños a leer, además de la importancia de adaptar las estrategias educativas y motivacionales a los individuos (Medford y McGeown, 2012).

El estudio de Hintsanen et al. (2012) examina las asociaciones entre los rasgos valorados por cuestionarios autoinformantes y los informados por el profesorado. En concreto los rasgos de actividad, inhibición, emocionalidad negativa, persistencia, distracción y estado de ánimo se ponen en relación con el rendimiento en matemáticas. La muestra incluye varias escuelas en Finlandia. Los resultados mostraron que, con la excepción del estado de ánimo, todos los rasgos de temperamento se asociaron con las calificaciones en matemáticas, independientemente de la motivación y de la capacidad cognitiva estandarizada (inteligencia). Sin embargo, se encontraron algunas relaciones que aparecían únicamente cuando informaban los profesores; y en otros casos sólo cuando eran los estudiantes los informantes. Por ello, los autores sugieren contemplar pruebas multi-informantes. Además, los resultados sugieren que el temperamento debe ser tenido en cuenta en la educación y en la formación docente (Hintsanen et al., 2012).

El objetivo principal del estudio de Andersson y Bergman (2011) fue investigar la importancia de la persistencia en la tarea en la adolescencia y su relación con el logro educativo y ocupacional en la edad adulta. Se recogieron datos de niños de 13 años y de adultos de entre 43 y 47 años. Los datos fueron tomados del programa de investigación longitudinal sueco "Desarrollo Individual y Adaptación." En línea con investigaciones anteriores, la persistencia en la tarea resultó estar relacionada con los cambios en el rendimiento académico entre los 13 y los 16 años, por encima de otros factores de la infancia. Los autores sugieren que la persistencia de tareas es un segundo factor fundamental, además de la

inteligencia general, que influye en el logro dentro del área de la vida laboral y la educación (Andersson y Bergman, 2011)

Los determinantes personales para explicar los logros académicos y el éxito han captado la atención de muchos estudios en las últimas décadas. Entre otros factores, los rasgos de personalidad y las creencias de autoeficacia han demostrado ser importantes predictores de logro académico. En el estudio de Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino y Barbaranelli (2011) se examinó la vía por la que los rasgos de apertura y conciencia, así como las creencias de autoeficacia académica se relacionan con el logro académico al final de la escuela secundaria en Italia. Los resultados mostraron que la apertura y la autoeficacia académica a la edad de 13 contribuyeron en el rendimiento académico, después de controlar el nivel socioeconómico de la muestra (Caprara et al., 2011).

El estudio de Smrtnik-Vitulić y Zupančič (2011) examinó el valor predictivo de los rasgos de personalidad en los adolescentes en relación con el rendimiento académico. El Inventario de Diferencias Individuales para niños y adolescentes se utilizó como medida de rasgos de la personalidad de los alumnos al final de la enseñanza primaria, así como dos años después. Las puntuaciones de rasgos se obtuvieron mediante cuestionarios autoinformantes, informados por la madre e informados por los compañeros. Entre las variables de personalidad, la conciencia y la baja extraversión fueron los principales predictores del rendimiento académico (Smrtnik-Vitulić y Zupančič, 2011).

El estudio de Zupančič y Kavčič (2011) exploró el papel de las diferencias individuales y de las características de los padres al comienzo de la escolaridad en la predicción del rendimiento académico de los estudiantes al final del curso. Se prestó especial atención a la personalidad de los niños siendo informante el profesor. Asimismo, se evaluaron las prácticas de crianza de los padres, la capacidad cognitiva y la personalidad. El rasgo de conciencia mejoró la predicción del rendimiento académico basado en la crianza y la capacidad cognitiva en un 12%. Junto a otros rasgos llegó a aumentar esa aportación hasta el 17% (Zupančič y Kavčič, 2011).

El estudio de Steinmayr, Dinger y Spinhat (2010) analizó la inteligencia y la personalidad de los niños como mediadores potenciales del rendimiento académico. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de secundaria alemanes. La inteligencia de los niños, la apertura a la experiencia y, marginalmente, la conciencia se relacionaron con el rendimiento académico de los niños. Después de controlar la inteligencia de los niños, los efectos de los rasgos de personalidad se mantenían como predictores del rendimiento académico (Steinmayr et al., 2010).

Este estudio de Smrtnik Vitulić (2010) se analizó el valor predictivo de los rasgos de personalidad en adolescentes sobre el rendimiento académico. Los datos de la personalidad se obtuvieron a través de autoinformes y cuestionarios informados por la madre. Se utilizó el cuestionario de diferencias individuales para niños y adolescentes. Los resultados mostraron que destacan como rasgos predictores del rendimiento académico las puntuaciones bajas en conciencia y extraversión. Cuando se consideraban todos los rasgos de personalidad como predictores en conjunto explicaban el 30% de la varianza teniendo en cuenta las puntuaciones del autoinforme y hasta el 34% considerando a la madre como informante. Estos resultados avalan la utilidad predictiva de los rasgos de personalidad en la predicción del rendimiento académico (Smrtnik Vitulić, 2010).

El trabajo de Uhlig, Solga y Schupp (2009) examina el impacto del bajo rendimiento en la desigualdad de oportunidades educativas. También se investiga si los rasgos de personalidad son un mecanismo de mediación entre el origen social y el bajo rendimiento. El bajo rendimiento lo definen como la consecución de un logro escolar que está por debajo del potencial de aprendizaje que se espera para un niño con una inteligencia normal. Los resultados mostraron que los niños de nivel socioeconómico más bajo tenían un mayor riesgo de bajo rendimiento que los niños de un entorno socioeconómico más alto. Los análisis revelan que la influencia de los rasgos de la personalidad era más fuerte para los niños de las clases socioeconómicas más altas (Uhlig et al., 2009).

En el estudio de De Fruyt, Van Leeuwen, De Bolle y De Clercq (2008) se analizó la influencia de los rasgos de personalidad en el rendimiento académico en lengua, matemáticas, historia y geografía. Se analizaron además las diferencias de rendimiento por sexos. Para ello, se utilizaron a padres y maestros como informantes en dos muestras flamencas de escolares. Los rasgos de personalidad predijeron el rendimiento académico en todas las materias. Se llegó a la conclusión de que las diferencias por sexos en el rendimiento escolar eran pequeñas y muchas podrían explicarse por los rasgos de personalidad. En algunos casos, sin embargo, los rasgos de personalidad actuaron como amplificadores de las diferencias por sexos encontradas en el rendimiento académico (De Fruyt et al., 2008).

En el estudio de Laidra, Pullmann y Allik (2007) se puso en relación la inteligencia general y los rasgos de personalidad del modelo *Big-Five* como predictores del rendimiento académico en una muestra de 3.618 escolares de Estonia, pertenecientes a educación primaria y secundaria. Se encontró que la inteligencia general era el mejor predictor de las calificaciones del estudiante en todos los grados. Entre los rasgos de personalidad, la apertura, la amabilidad y la conciencia correlacionaron positivamente con el rendimiento; el Neuroticismo correlacionó negativamente con el rendimiento académico en casi todos los grados. Al introducir todas las variables en un modelo de regresión, la inteligencia seguía siendo el predictor más fuerte de rendimiento, seguido por la amabilidad, la conciencia y la apertura (Laidra et al., 2007).

Por último, el estudio de Bidjerano y Dai (2007) examinó la relación entre la *Big-Five* y el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, así como su contribución para predecir el rendimiento académico. Los resultados pusieron de manifiesto que los rasgos de la personalidad de apertura, conciencia y amabilidad, junto con la regulación, contribuyeron en la predicción del rendimiento (Bidjerano y Dai, 2007).

4.4. Ansiedad, personalidad y rendimiento

En el estudio de Cheng, Eysenck, Green, y Furnham (2014), con una muestra de 5.874 adultos, se examinaron los factores que influían en la memoria funcional. Los datos fueron recogidos en el nacimiento, en la infancia (a los 11 años), y en la edad adulta (en las edades de 23 y de 50 años). Se examinaron los efectos de la clase social familiar, la capacidad cognitiva infantil, los problemas de comportamiento infantil, los rasgos de personalidad, los trastornos psicológicos y los niveles de logro educativo y ocupacional en la edad adulta, en relación con la memoria funcional adulta. Para ello se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales que mostraron que la situación social familiar, la capacidad cognitiva de la niñez, los rasgos de personalidad, los trastornos psicológicos, la educación y la ocupación fueron todos predictores significativos y directos de la memoria funcional del adulto. Mientras que los rasgos de apertura y estabilidad emocional se asociaron positivamente con la memoria funcional adulto, el rasgo de conciencia mostró una asociación moderada pero negativamente con la memoria funcional adulto. El predictor más fuerte de la memoria funcional de adultos era la capacidad cognitiva en la infancia, seguido del rasgo de apertura y los logros educativos (Cheng et al., 2014).

En el estudio de Galla y Wood (2012) se relaciona la ansiedad y la autoeficacia emocional con el rendimiento académico. Los niveles elevados de ansiedad se asociaron con alteraciones en el rendimiento académico. Sin embargo, no todos los niños con ansiedad elevada compartían un riesgo igual de dificultad académica. El presente estudio investigó si las diferencias individuales en la autoeficacia emocional (la confianza en la propia capacidad de regular las emociones negativas) era un elemento protector contra los deterioros relacionados con la ansiedad en un examen de matemáticas. Para ello se utilizó una muestra de jóvenes de educación primaria. Los resultados indicaron que la ansiedad predecía negativamente el desempeño en matemáticas sólo para los niños con bajos niveles de autoeficacia emocional. Los estudiantes con altos niveles de autoeficacia emocional no mostraron un peor rendimiento en relación con la ansiedad.

Los autores concluyen que la autoeficacia emocional parece útil en el manejo de los efectos negativos de la ansiedad (Galla y Wood, 2012).

Además de biografías y memorias de líderes destacados, los estudios sobre el desarrollo de líderes en la vida cotidiana desde la infancia a la madurez no son habituales. Popper y Amit (2009) propusieron un modelo para analizar las características de los líderes. En concreto, se analizó qué variables forjadas en la primera infancia eran los componentes básicos para el desarrollo del liderazgo en la vida posterior. Los resultados mostraron que estos componentes eran un bajo nivel de ansiedad rasgo, la apertura a la experiencia y el estilo de apego seguro. Estas tres características eran las más influyentes en el desarrollo del líder. Asimismo, los resultados mostraron que la ansiedad rasgo y la apertura a la experiencia afectaba al desarrollo de los líderes a través de experiencias (Popper y Amit, 2009).

Por último, el estudio de Abe (2005) examinó si el *Big-Five* informado por las madres de niños de 3,5 años mostraba relaciones teóricamente coherentes con una variedad de referentes de comportamiento a los 5 años. Los resultados mostraron que la amabilidad y la conciencia se asociaron con las medidas de autorregulación, así como con un locus de control interno. Sin embargo, sólo la conciencia se asoció con un alto rendimiento académico. Por el contrario, el neuroticismo, junto con la ansiedad y extraversión, se asoció con la dificultad para inhibir conductas en ambas edades. La apertura a la experiencia se asociaba con conductas de juego sofisticado a los 5 años y con la autoconfianza en la adolescencia. En general, el estudio arrojó un fuerte apoyo a la validez predictiva de la *Big-Five* en edad preescolar (Abe, 2005).

PARTE EMPÍRICA

1. INTRODUCCIÓN

En esta parte empírica de la tesis se analizan los datos obtenidos en relación con los niveles de ansiedad, los perfiles de personalidad y el rendimiento académico de 1.141 alumnos de 4º curso de Educación Primaria residentes en Pamplona y su comarca.

Todos los participantes de la muestra cursaron 4º de Educación Primaria en el curso 2010-11, tanto en centros públicos como concertados, siendo estas las dos únicas modalidades de titularidad de centro educativo existentes en la Comunidad Foral de Navarra en dicho tramo escolar. El alumnado que compone la muestra cursa sus estudios en los distintos modelos lingüísticos propios de la Comunidad. Estos modelos lingüísticos se diferencian entre sí por la lengua vehicular que utilizan para desarrollar los procesos de enseñanza - aprendizaje: modelos A-G, con lengua vehicular castellano, y modelo D en el que la lengua vehicular es el euskera.

Los centros participantes han sido 22, con un total de 56 grupos-aula. Para poder desarrollar la investigación se ha contado, por una parte, con la colaboración del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, que ha facilitado el acceso a los centros que están bajo su titularidad, además de la implicación de los equipos directivos de los centros, que han posibilitado la infraestructura necesaria para poder llevar a cabo esta investigación. En el caso de los centros concertados, los órganos directivos de cada uno de ellos han autorizado y han colaborado en el buen desarrollo de todas y cada una de las fases de la investigación, facilitando el acceso a sus aulas y el contraste de la información.

En este trabajo se ha seleccionado alumnado de 4º de Educación Primaria por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque la finalidad última de este estudio es que tenga un carácter preventivo; es necesario por tanto realizarlo en edades tempranas. Por otra parte, es una edad en la que la Ley Orgánica de Educación, vigente en este periodo, establece una valoración de competencias básicas, que ha de ser realizada por todo el alumnado. Esta es una prueba común para todo el alumnado y

realizada bajo la supervisión del Servicio de Inspección Educativa, que garantiza que el proceso se lleve a cabo bajo un procedimiento y criterios comunes que avalan el acceso a las pruebas en igualdad de condiciones para todo el alumnado participante.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1. Objetivos

1. Evaluar las características y la distribución de la respuesta de ansiedad en el alumnado con edades comprendidas entre los 10 y 12 años.
2. Conocer las características de personalidad del alumnado de la muestra.
3. Determinar el rendimiento académico del alumnado de la muestra.
4. Establecer la relación existente entre los niveles de ansiedad, los rasgos de personalidad y el rendimiento académico.

2.2. Hipótesis

1. El alumnado de la muestra presentará, como media, unos niveles de ansiedad similares a los obtenidos en la población general.
2. Las niñas de la muestra presentarán puntuaciones de ansiedad más elevadas que los niños.
3. La prevalencia de la inestabilidad emocional dentro del alumnado con elevados niveles de ansiedad será mayor que la manifestada por los que presentan niveles de ansiedad bajos.
4. El alumnado de la muestra va a obtener unos niveles de rendimiento académico similares a los del conjunto de la población.
5. El alumnado con elevados niveles de ansiedad presentará ciertos matices diferenciales relativos al rendimiento académico en dimensiones concretas, tanto de matemáticas como de lengua o de lengua extranjera.
6. Se identificarán perfiles psicológicos (inestabilidad emocional, conciencia y apertura bajas) que, unidos a elevados niveles de ansiedad, mostrarán unos resultados académicos significativamente más bajos que la media.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

La muestra de este estudio está compuesta por un total de 1.147 sujetos. Se trata de niños y niñas que a lo largo del curso 2010-11 estaban escolarizados en centros públicos y concertados de la Comunidad Foral de Navarra y cursaban 4º de Educación Primaria.

La muestra es representativa de los distintos modelos de titularidad de centros educativos existentes en Navarra:

- Públicos: la titularidad pertenece al Gobierno de Navarra y en Navarra existen un total de 171 centros. En esta investigación han participado un total de 12 centros de esta modalidad.
- Concertados: la titularidad está en manos de entidades religiosas o de asociaciones de familias. En Navarra existen un total de 47 centros de este tipo. En esta investigación han participado un total de 10 centros educativos de esta modalidad.

El total de la muestra se agrupa en 54 grupos-aula. Se entiende por grupo-aula el agrupamiento que cada uno de los alumnos tiene como referencia en su centro escolar

La selección ha tenido en cuenta los distintos modelos lingüísticos. Es decir, cuál es la lengua vehicular utilizada para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta forma se ha diferenciado:

- Modelo educativo con lengua vehicular castellano. Son un total de 12 centros.
- Modelo educativo con lengua vehicular euskera. Son un total de 10 centros.

Todos los centros de la muestra están situados en la Comarca de Pamplona, han sido elegidos al azar y, de los seleccionados previamente, un colegio público y tres concertados desestimaron participar en la

investigación. Esto hizo que de la previsión inicial de 1.500 alumnos se contara con 1.147.

Por lo que se refiere a las características sociodemográficas de la muestra se han contemplado cinco variables: el sexo de los participantes, la edad, la titularidad del centro, el modelo lingüístico y el índice socioeconómico de centro. Un resumen de las mismas se presenta en la tabla 2.

Tabla 3. Características sociodemográficas de la muestra (N = 1.141)

Variabes	Distribución
Sexo	
Hombre	554 (48,6%)
Mujer	587 (51,4%)
Edad	
Edad media	10,5 (0,8)
Titularidad de centro	
Público	709 (62,1%)
Concertado	432 (37,9%)
Modelo lingüístico	
Castellano	489 (42,9%)
Euskera	652 (57,1%)
Índice socioeconómico N= 1.010	
Bajo	240 (23,8%)
Medio	499(49,4%)
Alto	271 (26,8%)

3.2. Evaluador

La evaluación de los alumnos se realizó por el autor de esta tesis. Se trata de un orientador escolar, psicólogo de formación, que cuenta con más de 20 años de experiencia profesional en el ámbito de la educación.

3.3. Diseño

Se trata de un estudio correlacional, de carácter descriptivo y transversal. La información se ha recogido en dos momentos: las variables de ansiedad y personalidad a través de pruebas de autoinforme; y las variables de rendimiento a través de las pruebas diagnóstico elaboradas por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

3.4. Medidas de evaluación

3.4.1. Variables sociodemográficas

Las características sociodemográficas utilizadas en este trabajo se han extraído de los datos personales reflejados en los autoinformes. Se trata fundamentalmente del sexo, el curso escolar, el modelo lingüístico, la titularidad del centro educativo y el Índice Socioeconómico de Centro.

Además, dentro de las variables socioeconómicas se ha introducido el Índice Socio-Económico de Centro (ISEC), contemplado en las pruebas PISA como la variable más directamente relacionada con los indicadores económicos. Puede considerarse como un indicador de riqueza compuesto por tres medidas relacionadas con el nivel más alto de educación alcanzado por los padres, el prestigio de la profesión con mayor consideración social de los padres, y el nivel de recursos domésticos. Este índice ha mostrado tener un efecto positivo en el rendimiento, y explica alrededor del 14% de las diferencias entre las puntuaciones individuales de los alumnos de la OCDE.

El ISEC es un indicador derivado de información múltiple recogida sobre los recursos y posesiones de los participantes, el número de libros, el nivel educativo de sus padres, y la ocupación parental. El ISEC responde a la necesidad de recoger información relativa a los contextos que condicionan los resultados de aprendizaje. Se obtiene tras someter a un análisis de componentes principales las respuestas a los ítems utilizados para su composición. Es un indicador de tipo numérico que se distribuye en la muestra PISA con media aritmética de 0 y una desviación típica de 1.

3.4.2. Variables de ansiedad

Para evaluar la ansiedad se ha utilizado el cuestionario *Screen for Child Anxiety-Related Emotional Disorders* (SCARED) (Birmaher et al., 1999; versión española de Vigil-Colet et al., 2009). Se trata de un instrumento de 41 ítems, basado en el DSM-IV, que evalúa síntomas

ansiosos y tiene un carácter multi-informante (con formatos para padres y niños). En la presente investigación se ha utilizado el modelo de autoinforme. Dentro del campo de la Psicología Clínica se está utilizando en muchos casos como prueba de *screening* para trastornos de ansiedad infantil.

Los ítems se presentan en una escala de tipo Likert con tres opciones de respuesta (0= nunca/casi nunca, 1= algunas veces, 2= frecuentemente /casi siempre).

Los autores definieron cinco factores (Birmaher et al., 1999):

- Pánico/somático (TP)
- Ansiedad generalizada (TAG)
- Ansiedad de separación (TAS)
- Fobia social (TFS)
- Fobia escolar (TFE)

Los estudios posteriores que han analizado la validez factorial de la prueba, han corroborado las cinco dimensiones establecidas (Birmaher et al., 1999; Doval, Martínez, y Doménech Llaberia, 2011; Vigil-Colet et al., 2009).

Además de las cinco dimensiones aporta una puntuación global de ansiedad. La puntuación total se deriva de la suma de las respuestas, la cual puede variar de 0 a 82. Los autores señalaron un punto de corte de 25, óptimo para la población clínica de los Estados Unidos.

Investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la Universidad Rovira i Virgili y de la Universidad de Gerona han ido utilizando esta herramienta y la han validado para población española (Doménech-Llaberia y Martínez, 2008). La validación española presenta una buena consistencia interna (alfa de Cronbach global de 0,83; por factores de 0,44 a 0,72) y una fiabilidad test-retest de 0,72.

A continuación se señalan cada una de las cinco dimensiones mencionadas.

a).- Trastorno de Pánico

Hace referencia a la presencia de ataques de pánico recurrentes e inesperados (APA, 2013). Un ataque de pánico es un período discreto de intenso miedo o malestar que se acompaña al menos de 4 manifestaciones somáticas o síntomas cognitivos (por ejemplo, palpitaciones, sudoración, temblores o sacudidas, miedo a volverse loco, miedo a morir) (APA, 2013). Los ítems contemplados en esta dimensión son: 1, 6, 9, 12, 15, 18, 19, 22, 24, 27, 30, 34 y 38. Una puntuación superior a 7 indicaría niveles elevados

De los 13 ítems asociados a esta dimensión, 8 de ellos preguntan por la aparición de síntomas relacionados con las crisis de angustia, 2 hacen referencia a la sensación de pérdida de control de la situación, 2 preguntan por la sensación de nerviosismo y, por último, 1 hace referencia al temor a que esas situaciones se repitan.

b).- Trastorno de Ansiedad por Separación

Contempla la ansiedad elevada relacionada o generada por la separación de la casa o entorno más cercano y de aquellas personas con las que tiene unos vínculos más cercanos (APA, 2013). Los niños con este trastorno pueden ser reacios o se niegan a asistir a la escuela. Los ítems que miden esta dimensión son: 4, 8, 13, 16, 20, 25, 29 y 31. Una puntuación superior a 5 indicaría puntuaciones elevadas.

Los 8 ítems que se recogen en esta dimensión informan sobre las circunstancias que se consideran sustanciales para el diagnóstico. Se trata principalmente de los miedos a quedarse solo en casa, temor a que les suceda algo a los padres, presencia de pesadillas relacionadas con desgracias que les pueden ocurrir a personas cercanas, evitar situaciones que les alejan de los seres queridos, etc.

c).- Trastorno de Ansiedad Generalizada

Consiste en la manifestación de ansiedad o preocupación excesiva ante una serie de acontecimientos o actividades. Esta dimensión la componen 9 ítems: 5, 7, 14, 21, 23, 28, 33, 35 y 37. Una puntuación superior a 9 indica niveles elevados de ansiedad generalizada.

En esta dimensión todos los ítems hacen referencia a la preocupación excesiva que puede manifestar el sujeto ante diversas situaciones.

d).- Fobia Social

Se trata de un miedo marcado y persistente a las situaciones sociales o actuaciones en las que puede sentir o manifestar vergüenza (APA, 2013). Los ítems implicados en la Fobia Social son: 3, 10, 26, 32, 39, 40 y 41. Una puntuación superior a 8 indica niveles elevados de Ansiedad Social.

Los 7 ítems que componen este apartado preguntan sobre dos cuestiones importantes para llegar a un diagnóstico de Fobia Social. Uno, el temor a estar entre personas desconocidas y, dos, el miedo a hacer algo en presencia de otras personas.

e).- Fobias Específicas. Fobia escolar

Consiste en un temor acusado y persistente ante un objeto o situación concreto. La exposición al estímulo fóbico provoca casi invariablemente una ansiedad inmediata. (APA, 2013). Son cuatro los ítems relacionados con esta dimensión 2, 11, 17 y 36. Una puntuación superior a 3 indicaría niveles elevados de Fobia Escolar.

Los 4 ítems que componen esta dimensión en dos de los casos preguntan directamente sobre el temor que causa al sujeto acudir a la escuela. Los otros dos ítems preguntan por manifestaciones somáticas asociadas al medio escolar como dolores de cabeza o dolor de barriga.

3.4.3. Variables de personalidad

En el apartado de personalidad se ha optado por una prueba de autoinforme de pasación múltiple: el *Big Five Questionnaire-NA* (BFQ-NA) (Barbaranelli et al., 2006). Está compuesto por 65 ítems valorados en una escala de tipo Likert. En este caso son cinco las opciones de respuesta: 5= Casi siempre, 4= Muchas veces, 3= Algunas veces, 2= Pocas veces, 1= Casi nunca. Es un cuestionario basado en el modelo de los Cinco Grandes de la personalidad y adaptado para población infantil y adolescente.

La teoría de los rasgos de personalidad cuenta con una larga trayectoria dentro de la psicología. Su objeto ha sido buscar y explicar la estructura y las dimensiones básicas de la personalidad. La mayoría de los estudios toman como referencia las dos grandes corrientes teóricas:

- La primera de ellas establece que la personalidad consta de tres dimensiones (extraversión, neuroticismo y psicoticismo), de la cual Eysenck (1952) fue su mayor defensor;
- la segunda, añade a los factores de extraversión y neuroticismo tres dimensiones más: conciencia, amabilidad y apertura. Este modelo es conocido como el de los Cinco Factores (Costa y McCrae, 1992; Goldber, 1992; McCrae y Costa, 1999).

En el cuestionario utilizado, cada una de las dimensiones evaluadas arroja unas puntuaciones contempladas dentro de un continuo con dos polos. Las puntuaciones altas reflejan las características propias de la dimensión, pero a su vez las puntuaciones bajas informan de otra serie de características relacionadas con la dimensión pero que se sitúan en el polo contrario.

a) Conciencia

Evalúa la autonomía, el nivel de autorregulación, orden, precisión, minuciosidad, perseverancia y tenacidad que caracterizan a una persona. Establece la diferencia entre los niños que actúan dirigidos a la consecución

de metas formales, con un alto nivel de exigencia y que son cuidadosos y ordenados, de los que no lo son (Barbaranelli et al., 2006).

Las puntuaciones altas en el factor conciencia responden a una persona trabajadora, interesada por lo escolar, cumplidora, competente, obediente, perseverante, respetuosa, ordenada, dispuesta, responsable, con recursos, segura de sí misma, eficiente, precisa, metódica, cuidadosa, concentrada, atenta, emprendedora, resuelta, persistente, esmerada, reflexiva, paciente, madura.

Las puntuaciones bajas en esta dimensión caracterizarían a la persona distraída, perezosa, desinteresada por lo escolar, desordenada y desobediente, inconstante, irrespetuosa, incompetente, sin recursos, insegura, confusa, poco esmerada, imprecisa, poco cumplidora, descuidada, vaga, irresponsable, poco resuelta, poco persistente, poco disciplinada, impulsiva, impaciente, inmadura.

b) Apertura

Referida a la personalidad infantil se refiere a personas abiertas a la novedad, creativas, originales e interesadas por el saber y por la cultura. Son personas que en el medio escolar manifiestan o muestran interés por aprender (Barbaranelli et al., 2006).

Las puntuaciones altas muestran a una persona interesada y conocedora de diversos contenidos culturales y escolares, estudiosa, culta, ágil mentalmente y sin dificultades de comprensión ni razonamiento, soñadora, imaginativa, idealista, artística, original, entusiasta, inventiva, versátil, espontánea, intuitiva, versátil, espontánea, intuitiva, con amplios intereses, curiosa, creativa, poco conservadora y poco convencional.

Las puntuaciones bajas hacen referencia a una persona desinteresada, poco conocedora de contenidos culturales y lenta mentalmente. Su comprensión y su razonamiento pueden ser medio –

bajos. Realista, poco imaginativa, poco idealista, poco artística, nada original, con escasos intereses, conservadora, convencional.

c) *Extraversión*

Esta dimensión evalúa sociabilidad, actividad, entusiasmo, asertividad y autoconfianza (Barbaranelli et al., 2006).

Las puntuaciones altas reflejan personas sociables, activas, dinámicas, prefieren actividades grupales, divertidas, habladoras, con iniciativa, alegres, cálidas, cercanas, afectuosas, buscadoras de placer, espontáneas, poco tímidas, poco retraídas, asertivas, seguras, enérgicas, rápidas, entusiastas, osadas, aventureras, encantadoras, generosas, con agallas, despiertas, graciosas, elogiadoras, optimistas.

Las puntuaciones bajas muestran personas inhibidas o retraídas, prefieren actividades individuales, son silenciosas, poco sociables e inactivas, poco amigables, frías, poco alegres, distantes, poco afectuosas, silenciosas, poco espontáneas, poco enérgicas, tímidas, poco seguras, poco entusiastas, lentas, cautas, poco aventureras, poco elogiadoras.

d) *Amabilidad*

Es la dimensión de la personalidad definida por la sensibilidad hacia los demás, al apoyo y la cooperación con otras personas, la confianza, la prosocialidad, el grado de cooperación, confianza, franqueza, conciliación y sensibilidad a las necesidades de los otros (Barbaranelli et al., 2006).

Las puntuaciones altas muestran personas sinceras, correctas, honradas, honestas, empáticas, generosas, amables, educadas, altruistas y dispuestas a ayudar. Son indulgentes, compasivas, confiadas, pacíficas, poco exigentes, seductoras, cálidas, inocentes, delicadas, tolerantes, poco egoístas, poco obstinadas, flexibles, poco presumidas, pacientes, modestas, cordiales y conciliadoras.

Las puntuaciones bajas reflejan a personas poco sinceras, maleducadas, bruscas, deshonestas, poco sensibles a las necesidades del otro, egoístas y hostiles. Son poco indulgentes, poco compasivas, desconfiadas, suspicaces, vigilantes, poco pacíficas, poco empáticas, exigentes, poco seductoras, poco astutas, presumidas, poco asertivas, agresivas, frías, bruscas y poco amables.

e) Inestabilidad Emocional

Evalúa la tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestada en los cambios de humor, la tendencia a la ansiedad, la depresión, el descontento y la irritabilidad (Barbaranelli et al., 2006).

Las puntuaciones altas muestran a personas nerviosas, malhumoradas, personas, susceptibles, impacientes y con tendencia a la tristeza y a perder la calma con facilidad. Son miedosas, ansiosas, se preocupan con facilidad, tensas, inseguras, irritables, excitables, malhumoradas, pesimistas, defensivas e inhibidas.

Las puntuaciones bajas reflejan personas sosegadas, tranquilas, serenas, poco irritables, pacientes, sin cambios bruscos de humor y sin tendencia a la tristeza y ansiedad. Son seguras, poco inestables, poco tensas, optimistas, de humor estable, poco inhibidas, nada defensivas ni sarcásticas, concentradas, de pensamiento claro, y cuidadosas.

3.4.4. Variables de rendimiento académico

El artículo 21 de la LOE establece que al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos.

La evaluación de diagnóstico censal correspondiente al curso académico 2010-11, se ha centrado en las competencias lectoras en las lenguas de instrucción, en la competencia matemática y en el inglés; las pruebas tienen como referencia el marco teórico de la evaluación que se

publicó en el curso académico 2008-09. Esta evaluación es censal y, por lo tanto, la debe realizar todo el alumnado.

Son valoradas las siguientes competencias básicas:

a) Competencia lectora en castellano

Descripción de la prueba:

Las tareas que abordan los 31 ítems se relacionan con los procesos de lectura fijados en el marco de la evaluación diagnóstica (Servicio de Inspección Educativa, 2011). Se muestran varias características de cada uno de los ítems utilizados en la prueba: puntuación máxima asignada, tipología abierto o cerrado, grado de dificultad y proceso evaluado.

Niveles de competencia:

A partir del análisis de las preguntas que cada alumno o alumna responde correctamente se puede conocer qué es lo que sabe hacer y lo que no llega a dominar. La competencia se ha dividido en niveles con el siguiente significado (Servicio de Inspección Educativa, 2011):

Competencia lectora lengua castellana	
Nivel 1 (Bajo)	0 -17
Nivel 2 (Medio)	18 - 21
Nivel 3 (Alto)	22 - 28
Nivel 3 + (Alto +)	29 - 32

NIVEL 1

Los alumnos y alumnas que se encuentran en este nivel son competentes a la hora de comprender información absolutamente literal, tanto en el texto narrativo como en el expositivo; sin embargo, presentan

dificultades a la hora de responder a preguntas que implican interpretación, comprensión global, reflexión y valoraciones.

NIVEL 2

Los alumnos y alumnas que se hallan en este nivel responden correctamente a las preguntas del nivel 1. Además de lo anterior, resuelven también preguntas de búsqueda de información, pero no tan estrictamente literales, que exigen un mayor nivel de comprensión de la situación. No obstante, estos alumnos tienen dificultades a la hora de comprender globalmente, de interpretar y de valorar un texto escrito (sea narrativo o expositivo).

NIVEL 3

Los alumnos y alumnas que se encuentran en este nivel resuelven correctamente las preguntas relacionadas con la recuperación de la información, tanto literal como no literal, además comprenden globalmente el texto. Demuestran un nivel aceptable en relación con la reflexión sobre el contenido. Son capaces de valorar y reflexionar sobre un texto.

NIVEL 3+

Además de realizar correctamente las tareas implicadas en el nivel 3, resuelven aquellas que son más complejas.

b) Competencia lectora en Euskera

Descripción de la prueba:

La prueba está formada por tres textos. Del total de 28 preguntas 25 han sido valoradas con 1 punto y 3 con 2 puntos, admitiendo en este caso la puntuación parcial de 1 punto.

Las tareas que se abordan con los 28 ítems se relacionan con los diferentes procesos de lectura fijados en el marco de la evaluación diagnóstica.

Niveles de competencia:

A partir del análisis de las preguntas que cada alumno o alumna responde correctamente se puede conocer qué es lo que sabe hacer y lo que no llega a dominar. La competencia se ha dividido en niveles con el siguiente significado (Servicio de Inspección Educativa, 2011):

Competencia lectora en Euskera	
Nivel 1 (Bajo)	0 - 14
Nivel 2 (Medio)	15 - 17
Nivel 3 (Alto)	18 - 26
Nivel 3 + (Alto +)	27 - 31

NIVEL 1

Los alumnos y alumnas que se encuentran en este nivel son competentes a la hora de comprender información absolutamente literal, tanto en el texto narrativo como en el expositivo; sin embargo, presentan dificultades a la hora de responder a preguntas que implican interpretación, comprensión global, reflexión y valoraciones.

NIVEL 2

Los alumnos y alumnas que se hallan en este nivel responden correctamente a las preguntas del nivel 1. Además de lo anterior, resuelven también preguntas de búsqueda de información, pero no tan estrictamente literales, que exigen un mayor nivel de comprensión de la situación. No obstante, estos alumnos tienen dificultades a la hora de comprender globalmente, de interpretar y de valorar un texto escrito (sea narrativo o expositivo).

NIVEL 3

Los alumnos y alumnas que se encuentran en este nivel resuelven correctamente las preguntas relacionadas con la recuperación de la información, tanto literal como no literal, además comprenden globalmente el texto. Demuestran un nivel aceptable en relación con la reflexión sobre el contenido. Son capaces de valorar y reflexionar sobre un texto.

NIVEL 3+

Además de realizar correctamente las tareas implicadas en el nivel 3, resuelven aquellas que son más complejas.

c) Competencia matemática

Descripción de la prueba:

Las tareas que abordan las 27 preguntas se relacionan con los diferentes procesos matemáticos fijados en el marco de la evaluación diagnóstica. En la tabla siguiente se muestran varias características de los ítems de la prueba: puntuación máxima asignada, tipología abierto o cerrado, grado de dificultad y proceso evaluado

Niveles de competencia:

A partir del análisis de las preguntas que cada alumno o alumna responde correctamente se puede conocer qué es lo que sabe hacer y lo que no llega a dominar. La competencia se ha dividido en niveles con el siguiente significado (Servicio de Inspección Educativa, 2011):

Competencia matemática	
Nivel 1 (Bajo)	0 -9
Nivel 2 (Medio)	10 - 13
Nivel 3 (Alto)	14 - 21
Nivel 3 + (Alto +)	22 - 26

NIVEL 1

Los alumnos que se encuentran en este nivel demuestran un grado muy bajo de la competencia matemática. Responden a muy pocas preguntas correctamente. La pregunta más típica y desde el punto de vista estadístico más representativa de este nivel se refiere a la representación gráfica de datos en diagrama de barras. En esos casos, el formato de la pregunta de la prueba es muy semejante a los ejercicios que se incluyen en los libros de texto.

NIVEL 2

Los alumnos que se hallan en este nivel son capaces de responder a preguntas sencillas, que suponen un nivel elemental del desarrollo de la competencia. Por ejemplo, hacer un gráfico con apoyos y ejemplificaciones, realizar cálculos de tiempo muy elementales, interpretar tablas muy sencillas y sacar información de las mismas, entender la simetría en el plano. En todas estas tareas no están implicados cálculos matemáticos (o si hay cálculos son de una complejidad correspondiente al primer ciclo), tampoco se incluyen en este nivel problemas que supongan dos pasos, ni razonamientos matemáticos que se supone que un alumno de 4º debe saber hacer.

NIVEL 3

Los alumnos que se hallan en este nivel demuestran un dominio de la competencia conforme a lo esperado en este curso. Además de saber resolver las tareas de los niveles anteriores, estos alumnos son capaces de

aplicar ciertos conocimientos para resolver situaciones y preguntas referidas a contextos reales. Por ejemplo aplican sus conocimientos sobre el cálculo de perímetros para responder a preguntas, extraen información de gráficas de barras. Se hacen cargo y comprenden una situación que, aunque contiene poca información numérica, exige un razonamiento lógico-matemático de un nivel esperado para este curso. Igualmente resuelven correctamente problemas que implican dos pasos y que requieren plantear una situación matemática. Entienden situaciones de proporcionalidad y manejan números fraccionarios; saben hacer cálculos reales de tiempo sobre situaciones muy cotidianas; son capaces de identificar figuras geométricas en la vida real; conocen el valor de las monedas y se manejan bien con ellas.

NIVEL 3+

No supone un nivel diferente al anterior, implica, dentro del mismo, un grado mayor de dominio de la competencia. Los alumnos que se hallan en este nivel dominan las tareas implicadas en el nivel 2 y en el nivel 3. Presentan algunas peculiaridades dignas de resaltar.

Por ejemplo, demuestran un conocimiento muy preciso y específico necesario para resolver situaciones muy reales de la vida. Se podría decir que tienen conocimientos más expertos que los del nivel 3 y que estos conocimientos están operativos en su mente. Además de entender información de una tabla son capaces de utilizarla para resolver situaciones personales (elaborar horarios...). Utilizan estrategias para resolver tareas que requieren un rastreo intensivo para identificar algunos elementos en una situación. Por ejemplo, mientras que los del nivel 3 encuentran bastantes elementos, estos son capaces de localizar todos y cada uno de los elementos.

d) *Competencia lectora en inglés*

Descripción de la prueba:

La prueba está formada por tres partes: comprensión oral, *listening*, con 7 preguntas, comprensión escrita, *reading*, con 15 preguntas y competencia escrita, *writing*, concretada en la tarea de "enviar" una tarjeta postal. Las tres destrezas lingüísticas tienen diferentes pesos en la puntuación total de la prueba (Servicio de Inspección Educativa, 2011):

Destreza	Peso en la puntuación
Listening	20 %
Reading	60 %
Writing	20 %

Son un total de 19 preguntas distribuidas de la siguiente forma:

Niveles de competencia:

A partir del análisis de las preguntas que cada alumno o alumna responde correctamente se puede conocer qué es lo que sabe hacer y lo que no llega a dominar. La competencia se ha dividido en niveles con el siguiente significado (Servicio de Inspección Educativa, 2011):

Competencia lengua extranjera (inglés)	
Nivel 1 (Bajo)	0 -9,9
Nivel 2 (Medio)	10 - 11,9
Nivel 3 (Alto)	12 - 21,9
Nivel 3 + (Alto +)	22 - 28

NIVEL 1

El alumnado que se encuentra en este nivel es competente a la hora de comprender información literal, tanto en el texto narrativo como en el

expositivo, sin embargo presenta dificultades para responder a preguntas que implican interpretación, comprensión global, reflexión y valoraciones. No obstante, es capaz de realizar una breve descripción del personaje principal y alguna interpretación genérica muy ligada con el sentido general del texto.

NIVEL 2

El alumnado de este nivel responde correctamente a las preguntas del nivel 1, es decir a las preguntas que implican comprensión de la información literal, tanto en el texto narrativo como en el expositivo. Pero además resuelve también preguntas de búsqueda de información que exigen mayor nivel de comprensión del texto. Es también capaz de anticipar el efecto de una acción concreta del personaje. No obstante, tiene dificultades de comprensión global, de interpretación y de valoración de los textos. No es capaz de realizar inferencias más complejas, de relatar tres acciones que se encuentran en dos párrafos sucesivos o de interpretar similitudes y diferencias entre personajes.

NIVEL 3

El alumnado de este nivel resuelve correctamente las preguntas relacionadas con la búsqueda de información, tanto literal como no literal, y además comprende globalmente el texto y es capaz de reconstruir, mediante frases dadas, la secuencia de la historia. Demuestra un nivel aceptable en relación con la reflexión sobre el contenido. Además, en un texto discontinuo entiende la distribución de la información y dónde buscar un tipo específico de información. Es capaz de valorar y reflexionar sobre un texto, aprovechando los datos del mismo para extraer información relevante necesaria para la aplicabilidad de su contenido, como se ve en el texto expositivo.

NIVEL 3+

El alumnado de este nivel además de realizar correctamente las tareas implicadas en el nivel 3, resuelve aquellas que son más complejas. Por ejemplo, es capaz de predecir el comportamiento futuro del personaje y realiza reflexiones e interpretaciones sobre el contenido del texto, ajustadas a criterios de verosimilitud. En el texto expositivo es capaz de realizar interpretaciones complejas o no explícitas en el texto.

3.5. Procedimiento

El estudio se realizó entre los años 2010 y 2012 con los alumnos que a lo largo del curso 2010-2011 participaron en la prueba diagnóstica realizada por el Gobierno de Navarra para todo el alumnado de 4º de Educación Primaria.

Se obtuvo una muestra de centros escolares de la Comarca de Pamplona que recogiera los distintos tipos de centro y de alumnado. Fueron un total de 26 los centros seleccionados que escolarizaban a 1.500 alumnos.

En primer lugar se mantuvieron distintos contactos para conseguir los permisos oportunos para poder desarrollar esta investigación. Se mantuvieron reuniones con la Inspección Educativa y el Negociado de Orientación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, concluyendo con la solicitud dirigida a la Directora General del Departamento de Educación para que se concediera el permiso para poder realizar esta investigación.

Este paso fue fundamental ya que la investigación se ha realizado en los centros educativos, y era necesario contar con el visto bueno del Departamento de Educación como titular de los centros públicos. Una vez obtenido y definida la muestra fue necesario negociar con cada una de las direcciones de los centros para que concedieran su permiso para desarrollar el trabajo. Para ello se llevaba a cabo una entrevista inicial en la que se

comunicaba el objetivo de la investigación y el procedimiento para llevarla a cabo en cada uno de los centros. La forma de proceder tras recabar el permiso del centro era la misma en todos los casos. Se enviaba a todas las familias una solicitud informada en la que se explicaba el objeto de la investigación y se solicitaba su conformidad para que sus hijos pudieran participar en la misma. Posteriormente se procedía a la pasación de los dos cuestionarios. Los tutores de los grupos permanecían en las aulas, el autor de esta tesis comenzaba en el primero de los grupos dando las instrucciones necesarias para poder cumplimentar el cuestionario, tras lo cual, el alumnado comenzaba el ejercicio, permanecían con el tutor mientras el administrador de la prueba pasaba al grupo contiguo para dar las instrucciones. Ante cualquier duda que pudiera surgir en cualquiera de los grupos, tanto los tutores como el administrador daban las instrucciones individuales oportunas. Una vez concluida la primera prueba por parte del primer grupo se comenzaba con las instrucciones del segundo cuestionario referido a los niveles de ansiedad. El alumnado comenzaba a responder y se pasaba al segundo de los grupos. Hasta tres grupos se han realizado de forma consecutiva con este procedimiento.

Al concluir los dos ejercicios en un grupo se establecía un sistema de plicas para que el administrador no pudiera identificar a los participantes pero para que sí lo pudiera hacer el centro. Para ello a cada centro se le asignaba un número, el grupo clase también se codificaba con un número y por último a cada uno de los alumnos se le asignaba un número. Esto se reflejaba en los cuestionarios. En un sobre se introducía un listado de los alumnos con su identificación y con los números asignados. Este sobre que se cerraba y se firmaban las solapas por parte del administrador y por el tutor del grupo.

A todos los centros se les realizó una devolución de datos. En ella, tras la corrección de los cuestionarios, se les hacía entrega de un dossier con los resultados obtenidos por cada uno de los alumnos, adjuntando además, un manual para su interpretación. Esta comunicación se realizaba de forma personal. El autor de esta tesis se acercaba a los centros y con él, o los representantes del centro, que en la mayoría de los casos eran el

director y/u orientador del centro, se hacía una valoración de los resultados. Para ello los representantes del centro abrían el sobre con las plicas de cada uno de los grupos que contenían las identidades de sus alumnos. Sin que esas identidades fueran conocidas por el administrador de las pruebas se hacía un contraste de pareceres sobre determinados perfiles que podían ser llamativos.

Una vez entregado el dossier al centro y tras comentar cómo interpretar los resultados, el centro facilitaba las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas-diagnóstico. Para ello se codificaban las identidades de los alumnos y se sustituían por el número asignados a cada alumno cuando realizaron los cuestionarios.

Tras este minucioso proceso se cerraba el proceso de recogida de información en cada uno de los centros. Esto ha permitido contar con las respuestas dadas por cada uno de los alumnos manteniendo en todo momento su anonimato ante el autor de la tesis.

La matrícula total en 4º curso de Educación Primaria, en el curso académico 2010-11, fue de 6.381 estudiantes. A este alumnado se ha dirigido la evaluación diagnóstica. Como en toda evaluación hay que tener en cuenta que hay alumnos con imposibilidad técnica para realizar las pruebas en condiciones adecuadas, por esta razón se establecieron tres causas de exención:

- Desconocimiento de la lengua de la prueba por incorporación reciente a nuestro sistema educativo (menos de un año).
- Concurrencia de discapacidad psíquica o intelectual censada en el Centro de Recursos para la Educación Especial de Navarra (CREENA).
- Tener alguna discapacidad motórica o sensorial que impidiera realizar las pruebas.

La aplicación de estas circunstancias llevó a concretar la población final objeto de las pruebas en 6.146 casos.

3.6. Análisis estadísticos

Para determinar las características de la muestra se ha llevado a cabo un análisis de carácter descriptivo (porcentajes, medias y desviaciones típicas). La comparación entre los grupos se ha realizado mediante la prueba Chi cuadrado, en el caso de las variables categóricas, y la t de Student y el Análisis de Varianza para las variables cuantitativas. Para la analizar la relación entre las variables, se ha utilizado la Correlación de Pearson. Asimismo, se han llevado a cabo análisis de regresión lineal múltiple (método por pasos, hacia adelante), tanto con la muestra total como en función del sexo, para determinar las principales variables de ansiedad y de personalidad que se relacionaban con el rendimiento académico. Por último, se han realizado análisis de clúster con el objetivo de agrupar al alumnado de la muestra en función de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación utilizadas. En todos los casos se ha considerado que las diferencias eran significativas cuando presentaban un valor de $p < 0,05$. Todos los análisis se han llevado a cabo con el programa estadístico SPSS vs. 22.0 para Windows.

4. RESULTADOS

En este apartado se muestran los principales resultados obtenidos en la investigación, con arreglo a los siguientes bloques:

1. En primer lugar, se describen los resultados obtenidos por la totalidad de la muestra en todas las variables estudiadas (ansiedad, personalidad y rendimiento académico), así como los derivados de las comparaciones de los grupos en función del sexo, de la titularidad del centro educativo, del modelo lingüístico y del índice socioeconómico del centro. Las tres primeras variables de comparación hacen referencia a características individuales de los sujetos; el índice socioeconómico se refiere al centro educativo en su conjunto. Se describen tanto las medias globales, como la agrupación de las puntuaciones en los niveles correspondientes a cada prueba (alto, medio y bajo).
2. En segundo lugar, se presentan los resultados de las correlaciones entre todas las variables estudiadas y, principalmente, entre la ansiedad y la personalidad, por una parte, y el rendimiento académico por otra.
3. Por último, se presentan los resultados obtenidos en los análisis multivariantes llevados a cabo con el objetivo de identificar las principales variables que se relacionan con el rendimiento académico.

4.1. Características de la muestra y comparación con los valores normativos

4.1.1. *Ansiedad*

En la siguiente tabla se recogen la media y desviación típica obtenida por el total de la muestra. Asimismo, se recogen los valores obtenidos en la validación de la prueba para población española.

Tabla 4. Comparación de las puntuaciones medias entre la muestra y la validación española (SCARED)

SCARED	Muestra N= 1.141 M (DT)	Validación española M (DT)	t
Trastorno de ansiedad	25,47 (11,25)	24,31 (10,40)	1,89
Trastorno de Pánico	5,28 (4,39)	3,99 (3,54)	5,56***
Ansiedad Generalizada	7,53 (3,44)	7,34 (3,39)	1,00
Ansiedad de Separación	5,80 (3,23)	6,17 (3,53)	2,00*
Ansiedad Social	5,87 (3,11)	5,93 (2,93)	0,35
Fobia Escolar	0,99 (1,27)	--	--

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Nota: en la validación española sólo existen 4 factores, y no hay datos sobre la subescala de Fobia Escolar.

En tres de las variables valoradas no se muestran diferencias significativas con los respecto a los valores de la muestra. En el caso de Trastorno de Pánico y Ansiedad de Separación las diferencias son significativas.

4.1.2. Personalidad

En la siguiente tabla se recogen la media y desviación típica obtenida por el conjunto de la muestra. Asimismo, se reflejan los valores aportados por el manual de la prueba para población española.

Tabla 5. Comparación de las puntuaciones medias entre la muestra y las puntuaciones normativas de la versión española del *Big-Five*

Big Five (BFQ-NA)	Muestra N= 1.141 M (DT)	Validación española M (DT)	t
Conciencia	75,96 (10,23)	76,1 (11,57)	0,24
Apertura	29,94 (5,25)	29,2 (5,73)	2,47*
Extraversión	41,19 (4,93)	41,9 (4,94)	2,59**
Amabilidad	38,03 (5,38)	37,1 (6,46)	2,93**
Inestabilidad Emocional	23,82 (7,53)	26,6 (6,69)	6,84***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En cuatro de las variables se encuentran diferencias significativas entre las medias. Solamente en el caso de la variable Conciencia las diferencias no son significativas.

4.1.3. Rendimiento académico

En la tabla que aparece a continuación se recogen la media y desviación típica obtenida por el conjunto de la muestra. Asimismo, se muestran los valores obtenidos por el total del alumnado de Navarra.

Tabla 6. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por la muestra y el total de estudiantes navarros

	Muestra N= 1.141	Navarra N = 6.000	
Diagnósticas	M (DT)	M (DT)	t
Comprensión Lectora Puntuación total	22,91 (5,06)	23,21 (5,08)	1,83
Matemáticas Puntuación total	15,08 (4,92)	15,32 (5,07)	1,47
Lengua Extranjera Puntuación total	14,52 (4,75)	15,16 (5,21)	3,86***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En dos de las variables no se observan diferencias significativas entre las medias. En el caso de la variable Lengua Extranjera la diferencia entre medias es significativa.

4.2. Descripción de la muestra según el género del alumnado

En la figura 1 se presenta la distribución de la muestra en función del sexo.

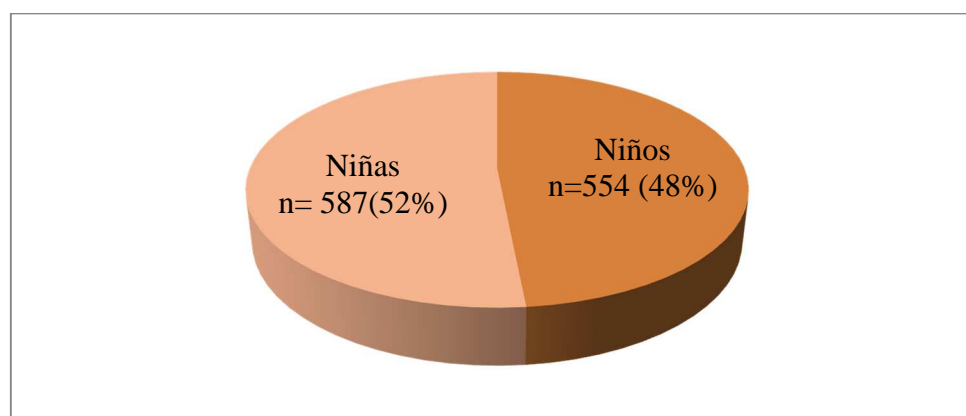


Figura 1. Distribución de la muestra en función del sexo

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la comparación entre niños y niñas en todas las variables estudiadas.

4.2.1. Ansiedad

En la tabla que se presenta a continuación se recogen las puntuaciones medias obtenidas por niños y niñas en cada una de las variables de ansiedad valoradas por la prueba SCARED, y los resultados de la comparación de las medias.

Tabla 7. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de ansiedad en función del género

	Niños n = 554	Niñas n = 587	
SCARED	M (DT)	M (DT)	t
Trastorno de ansiedad	23,62 (10,97)	27,21 (11,24)	5,42***
Trastorno de Pánico	4,81 (4,24)	5,73 (4,48)	3,54***
Ansiedad Generalizada	7,09 (3,38)	7,93 (3,44)	4,16***
Ansiedad de Separación	5,28 (2,99)	6,28 (3,37)	5,28***
Ansiedad Social	5,46 (3,08)	6,25 (3,08)	4,34***
Fobia Escolar	0,96 (1,31)	1,01 (1,23)	0,70

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En cinco de las seis dimensiones de ansiedad las diferencias entre las medias son estadísticamente significativas. En el caso de la Fobia Escolar aunque la puntuación de las niñas sigue siendo mayor que la de los niños no se aprecia una diferencia significativa entre ambas puntuaciones

Una vez comparadas las puntuaciones medias, se ha agrupado a los participantes de la muestra en función del nivel de ansiedad manifestado en cada una de las dimensiones de ansiedad (alto, medio, bajo). Posteriormente se ha comparado las proporciones de estos tres grupos para identificar si había diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 8. Comparación entre los grupos con altos, medios y bajos niveles de ansiedad en función del género

	Todos N= 1.141	Niños n = 552	Niñas n = 586	
SCARED	N (%)	N (%)	N (%)	X²
Trastorno de ansiedad	n = 1138	n = 552	n = 586	
Alto	194 (17%)	76 (13,8%)	118 (20,1%)	17,25***
Medio	751 (66%)	360 (65,2%)	391 (66,7%)	
Bajo	193 (17%)	116 (21,0%)	77 (13,1%)	
Trastorno de Pánico	n = 1139	n = 553	n = 586	
Alto	226 (19,8%)	89 (16,1%)	137 (23,4%)	14,12***
Medio	700 (61,5%)	342 (61,8%)	358 (61,1%)	
Bajo	213 (18,7%)	122(22,1%)	91 (15,5%)	
Ansiedad Generalizada	n = 1139	n = 553	n = 586	
Alto	236 (20,7%)	92 (16,6%)	144 (24,6%)	12,26***
Medio	675 (59,3%)	337 (60,9%)	338 (57,7%)	
Bajo	228 (20,0%)	124 (22,4%)	104 (17,7%)	
Ansiedad de Separación	n = 1139	n = 553	n = 586	
Alto	223 (19,6%)	77 (13,9%)	146 (24,9%)	24,43***
Medio	742 (65,1%)	376 (68,0%)	366 (62,5%)	
Bajo	174 (15,3%)	100 (18,1%)	74 (12,6%)	
Ansiedad Social	n = 1139	n = 553	n = 586	
Alto	230 (20,2%)	91(16,5%)	139(23,7%)	19,12***
Medio	735 (64,5%)	355 (64,2%)	380 (64,8%)	
Bajo	174 (15,3%)	107 (19,3%)	67 (11,4%)	
Fobia Escolar	n = 1139	n = 553	n = 586	
Alto	314 (27,6%)	147 (26,6%)	167 (28,5%)	3,99
Medio	261 (22,9%)	116 (21,0%)	145 (24,7%)	
Bajo	564 (49,5%)	290 (52,4%)	274 (46,8%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Hay diferencias estadísticamente significativas en función del género en cinco de las seis dimensiones de ansiedad valoradas. Únicamente en el caso de la Fobia Escolar las diferencias encontradas no son significativas.

4.2.2. Personalidad

En la tabla que se presenta a continuación se recogen las puntuaciones medias obtenidas por niños y niñas en cada una de las dimensiones de personalidad valoradas por la prueba Big Five- BFQ-NA.

Tabla 9. Comparación de puntuaciones medias en las variables de personalidad en función del género

Big Five (BFQ-NA)	Niños	Niñas	t
	n = 554	n = 587	
	M (DT)	M (DT)	
Conciencia	74,70 (10,43)	77,13 (9,88)	4,03***
Apertura	29,92 (5,30)	29,95 (5,20)	0,11
Extraversión	41,03 (4,95)	41,33 (4,90)	1,02
Amabilidad	37,48 (5,62)	38,55 (5,07)	3,35***
Inestabilidad Emocional	24,15 (7,72)	23,50 (7,34)	1,45

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En dos de los factores de personalidad Conciencia y Amabilidad las diferencias entre las puntuaciones medias de niños y niñas son estadísticamente significativas.

Una vez comparadas las puntuaciones, se ha agrupado a los participantes de la muestra en función al nivel (alto, medio, bajo) manifestado en cada una de las variables de personalidad. Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Tabla 10. Comparación entre grupos con niveles altos, medios y bajos en las variables de personalidad en función del género

	Todos N= 1.141	Niños n = 553	Niñas n = 587	
Big Five (BFQ-NA)	N (%)	N (%)	N (%)	X²
Conciencia	n = 1140	n = 553	n = 587	
Alto	309 (27,1%)	128 (23,1%)	181 (30,8%)	17,09***
Medio	519 (45,5%)	245 (44,3%)	274 (46,7%)	
Bajo	312 (27,4%)	180 (32,5%)	132 (22,5%)	
Apertura	n = 1140	n = 553	n = 587	
Alto	391 (34,3%)	186 (33,6%)	205 (34,9%)	0,62
Medio	474 (41,6%)	228 (41,2%)	246 (41,9%)	
Bajo	275 (24,1%)	139 (25,1%)	136 (23,2%)	
Extraversión	n = 1139	n = 553	n = 586	
Alto	250 (21,9%)	117 (21,2%)	133 (22,7%)	0,58
Medio	557 (48,9%)	270 (48,8%)	287 (49,0%)	
Bajo	332 (29,1%)	166 (30,0%)	166 (28,3%)	
Amabilidad	n = 1139	n = 553	n = 586	
Alto	295 (25,9%)	130 (23,6%)	165 (28,1%)	12,41**
Medio	623 (54,7%)	292 (52,9%)	331 (56,4%)	
Bajo	221 (19,4%)	130 (23,6%)	91 (15,5%)	
Inestabilidad Emocional	n = 1139	n = 552	n = 587	
Alto	205 (18,0%)	108 (19,5%)	97 (16,5%)	2,53
Medio	386 (33,9%)	177 (32,0%)	209 (35,6%)	
Bajo	549 (48,2%)	268 (48,5%)	281 (47,9%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Hay una diferencia estadísticamente significativa en dos de las variables de personalidad valoradas: Conciencia y Amabilidad.

4.2.3. Rendimiento académico

a).- Comprensión lectora

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por niños y niñas en Comprensión Lectora

Tabla 11. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (comprensión lectora) en función del género

	Todos N= 1.141	Niños n = 554	Niñas n = 587	
Diagnósticas	M (DT)	M (DT)	M (DT)	t
Comprensión Lectora				
Puntuación Total	22,91 (5,06)	22,29 (5,15)	23,49 (4,89)	4,04***
Comprensión Global	4,55 (1,04)	4,50 (1,06)	4,61 (1,01)	1,81
Búsqueda de información	10,98 (3,03)	10,62 (3,09)	11,31 (2,94)	3,88***
Reflexión sobre el contenido y forma	2,04 (0,84)	2,01 (0,82)	2,08 (0,85)	1,35
Interpretación	5,33 (1,65)	5,16 (1,69)	5,49 (1,58)	3,39***
Reflexión sobre la forma	1,46 (0,65)	1,45 (0,63)	1,46 (0,65)	0,26**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En cuatro casos las diferencias entre niños y niñas son estadísticamente significativas, con una puntuación más alta en el caso de las niñas. En Comprensión Global y en Reflexión sobre el Contenido y Forma no se aprecian diferencias significativas.

En esta tabla se agrupa a los participantes de la muestra atendiendo al nivel de rendimiento académico en comprensión lectora (alto+, alto, medio, bajo) obtenido en cada uno de los aspectos evaluados en comprensión lectora. Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 12. Comparación entre los grupos con diferentes niveles de rendimiento académico (comprensión lectora) según el género

	Todos N= 1.141	Niños n = 554	Niñas n = 587	
Comprensión Lectora	N (%)	N (%)	N (%)	X²
Puntuación Total				
Alto+	128 (11,2%)	51 (9,2%)	77 (13,1%)	14,81***
Alto	628 (55,0%)	286 (51,6%)	342 (58,3%)	
Medio	208 (18,2%)	109 (19,7%)	99 (16,9%)	
Bajo	69 (11,8%)	108 (19,5%)	69 (11,8%)	
Comprensión Global				
Alto+	215 (18,8%)	96 (17,3%)	119 (20,3%)	3,68
Alto	414 (36,3%)	201 (36,3%)	213 (36,3%)	
Medio	343 (30,1%)	165 (29,8%)	178 (30,3%)	
Bajo	169 (14,8%)	92(16,6%)	77 (13,1%)	
Búsqueda de información				
Alto+	111 (9,7%)	49 (8,8%)	62 (10,6%)	19,68***
Alto	596 (52,2%)	258 (46,6%)	338 (57,6%)	
Medio	270 (23,7%)	155 (28,0%)	115 (19,6%)	
Bajo	164 (14,4%)	92 (16,6%)	72 (12,3%)	
Reflexión sobre el contenido y forma				
Alto+	382 (33,5%)	173 (31,2%)	209 (35,6%)	5,66
Alto	483 (42,3%)	237 (42,8%)	246 (41,9%)	
Medio	226 (19,8%)	123 (22,2%)	103 (17,5%)	
Bajo	50 (4,4%)	21 (3,8%)	29 (4,9%)	
Interpretación				
Alto+	81 (7,1%)	39 (7,0%)	42 (7,2%)	6,22
Alto	734 (64,3%)	340 (61,4%)	394 (67,1%)	
Medio	168 (14,7%)	85 (15,3%)	83 (14,1%)	
Bajo	158 (13,8%)	90 (16,2%)	68 (11,6%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Hay diferencias estadísticamente significativas en dos de los aspectos valorados en rendimiento académico: Comprensión Lectora y Búsqueda de Información en las que el porcentaje de niñas con puntuaciones altas o altas+ es mayor que el de los niños.

b).- Matemáticas

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por niños y niñas en matemáticas

Tabla 13. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (matemáticas) en función del género

	Todos N= 1.141	Niños n = 554	Niñas n = 587	
Matemáticas	M (DT)	M (DT)	M (DT)	t
Puntuación Total	15,08 (4,92)	15,13 (4,89)	15,03 (4,94)	0,32
Comprensión de la situación	3,24 (1,21)	3,31 (1,21)	3,16 (1,19)	2,13*
Resolución matemática	8,10 (3,75)	8,07 (3,74)	8,12 (3,75)	0,18
Razonamiento	3,74 (0,98)	3,73 (0,96)	3,74 (0,99)	0,25

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Solamente en el caso de la variable Comprensión de la situación las diferencias entre las medias son estadísticamente significativas, obteniendo los niños puntuaciones más altas que las niñas.

La tabla que se presenta a continuación agrupa a los participantes de la muestra atendiendo al nivel de rendimiento académico en Matemáticas categorizado como: (alto+, alto, medio, bajo) en cada una de sus variables. Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Tabla 14. Comparación entre los grupos con diferentes niveles de rendimiento académico en matemáticas según el género

	Todos N= 1.141	Niños n = 554	Niñas n = 587	
Matemáticas	N (%)	N (%)	N (%)	X²
Puntuación Total				
Alto+	91 (8,0%)	47 (8,5%)	44 (7,5%)	1,25
Alto	647 (56,7%)	307 (55,4%)	340 (57,9%)	
Medio	230 (20,2%)	111 (20,0%)	119 (20,3%)	
Bajo	173 (15,2%)	89 (16,1%)	84 (14,3%)	
Comprensión de la situación				
Alto+	183 (16%)	101 (18,2%)	82 (14,0%)	4,38
Alto	657 (57,6%)	313 (56,5%)	344 (58,6%)	
Medio	205 (18,0%)	98 (17,7%)	107 (18,2%)	
Bajo	96 (8,4%)	42 (7,6%)	54 (9,2%)	
Resolución matemática				
Alto+	141 (12,4%)	65 (11,7%)	76 (12,9%)	1,34
Alto	605 (53,0%)	302 (54,5%)	303(51,6%)	
Medio	234 (20,5%)	108 (19,5%)	126 (21,5%)	
Bajo	161 (14,1%)	79 (14,3%)	82 (14,0%)	
Razonamiento				
Alto+	257 (22,5%)	123 (22,2%)	134 (22,8%)	0,34
Alto	475 (41,6%)	228 (41,2%)	247 (42,1%)	
Medio	296 (25,9%)	146 (26,4%)	150 (25,6%)	
Bajo	113 (9,9%)	57 (10,3%)	56 (9,5%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

No hay diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en el rendimiento académico en ninguna de las variables matemáticas analizadas.

c).- Lengua Extranjera

En la siguiente tablase recogen las puntuaciones medias obtenidas por niños y niñas en Lengua Extranjera

Tabla 15. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (lengua extranjera) en función del género

	Todos N= 1.141	Niños n = 554	Niñas n = 587	
Diagnósticas	M (DT)	M (DT)	M (DT)	t
Lengua Extranjera				
Puntuación Total	14,52 (4,75)	14,04 (4,61)	14,96 (4,82)	3,28***
Listening	3,85 (1,21)	3,75 (1,21)	3,94 (1,19)	2,62**
Reading	7,65 (3,12)	7,47 (3,00)	7,80 (3,20)	1,77
Writing	3,02 (1,56)	2,81 (1,57)	3,21 (1,52)	4,42***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tres de estas variables: puntuación total, *listening* y *writing* muestran una diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento en dichas variables y el género de los participantes, con una puntuación más alta en el caso de las niñas. En el caso del *reading* la diferencia no llega a ser significativa.

En la tabla que se adjunta se agrupa a los participantes de la muestra atendiendo al nivel de rendimiento académico en Inglés categorizado como: (alto+, alto, medio, bajo) en cada una de sus variables. Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Tabla 16. Comparación entre los grupos con diferentes niveles de rendimiento académico en lengua extranjera en función del género

	Todos N= 1.141	Niños n = 554	Niñas n = 587	
Lengua Extranjera	N (%)	N (%)	N (%)	X²
Puntuación Total				
Alto+	75 (6,6%)	28 (5,1%)	45 (7,7%)	10,28*
Alto	719 (63,0%)	337 (61,2%)	380 (65,0%)	
Medio	168 (14,7%)	82 (14,9%)	85 (14,5%)	
Bajo	179 (15,7%)	104 (18,9%)	75 (12,8%)	
Listening				
Alto+	139 (12,2%)	55 (9,9%)	84 (14,3%)	8,15*
Alto	693 (60,7%)	334 (60,3%)	359 (61,2%)	
Medio	168 (14,7%)	86 (15,5%)	82 (14,0%)	
Bajo	141 (12,4%)	79 (14,3%)	62 (10,6%)	
Reading				
Alto+	161 (14,1%)	66 (11,9%)	95 (16,2%)	4,89
Alto	630 (55,2%)	312 (56,3%)	318 (54,2%)	
Medio	208 (18,2%)	108 (19,5%)	100 (17,0%)	
Bajo	142 (12,4%)	68 (12,3%)	74 (12,6%)	
Writing				
Alto+	162 (14,2%)	60 (10,8%)	102 (17,4%)	18,46***
Alto	670 (58,7%)	320 (57,8%)	350 (59,6%)	
Medio	182 (16,0%)	96 (17,3%)	86 (14,7%)	
Bajo	127 (11,1%)	78 (14,1%)	49 (8,3%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en tres de las variables relacionadas con la competencia en Lengua Extranjera: inglés (Puntuación global), *listening* y *writing*, siendo en esta última donde la diferencia aparece más acentuada. No hay diferencia estadísticamente significativa entre el género y *reading*.

4.3. Descripción de la muestra según la titularidad del centro

La titularidad de los centros que componen la muestra, al igual que en el conjunto de Navarra, puede ser de dos tipos: públicos o concertados. En concreto han sido 709 los alumnos escolarizados en centros públicos y 432 los que estudian en centros de titularidad concertada.

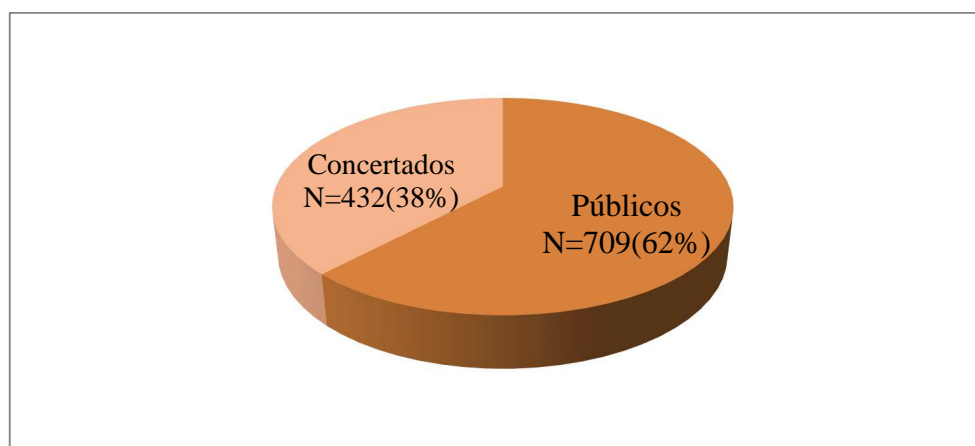


Figura 2. Distribución de la muestra en función de la titularidad del centro

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la comparación entre centros públicos y concertados en todas las variables estudiadas.

4.3.1. Ansiedad

En la tabla que aparece seguidamente se agrupa a los participantes de la muestra según la titularidad del centro educativo en el que están estudiando. Se recogen las puntuaciones medias obtenidas por niños y niñas en cada una de las dimensiones de ansiedad valoradas por la prueba SCARED.

Tabla 17. Comparación de las puntuaciones medias en variables de ansiedad según la titularidad del centro

	Pública n = 709	Concertada n = 432	
SCARED	M (DT)	M (DT)	t
Trastorno de ansiedad	25,53 (11,48)	25,37 (10,86)	0,22
Trastorno de Pánico	5,46 (4,47)	4,98 (4,24)	1,80
Ansiedad Generalizada	7,15 (3,45)	8,12 (3,32)	4,66***
Ansiedad de Separación	5,94 (3,23)	5,55 (3,21)	1,98*
Ansiedad Social	5,95 (3,14)	5,72 (3,05)	1,19
Fobia Escolar	1,00 (1,25)	0,95 (1,29)	0,61

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En la variable ansiedad generalizada se da una diferencia estadísticamente significativa. El alumnado de la escuela concertada

manifiesta puntuaciones medias más elevadas que el alumnado de la escuela pública. En la variable Ansiedad de Separación hay diferencias significativas siendo en este caso el alumnado de la escuela pública quien manifiesta niveles de ansiedad más altos que el de la concertada. En el resto de variables no se han observado diferencias significativas

La tabla que sigue ha agrupado a los participantes de la muestra atendiendo al nivel de ansiedad manifestado en cada una de las dimensiones de ansiedad. Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 18. Comparación entre los grupos con altos, medios y bajos niveles de ansiedad según la titularidad del centro

	Pública n = 709	Concertada n = 432	
SCARED	N (%)	N (%)	X²
Trastorno de ansiedad	n = 708	n = 430	
Alto	121 (17,1%)	73 (17,0%)	0,03
Medio	466 (65,8%)	285 (66,3%)	
Bajo	121 (17,1%)	72 (16,7%)	
Trastorno de Pánico	n = 708	n = 431	
Alto	152 (21,5%)	74 (17,2%)	3,11
Medio	426 (60,2%)	274 (63,6%)	
Bajo	130 (18,4%)	83 (19,3%)	
Ansiedad Generalizada	n = 708	n = 431	
Alto	129 (18,2%)	107 (24,8%)	17,91***
Medio	412 (58,2%)	263 (61,0%)	
Bajo	167 (23,6%)	61 (14,2%)	
Ansiedad de Separación	n = 708	n = 431	
Alto	144 (20,3%)	79 (18,3%)	2,68
Medio	465 (65,7%)	277 (64,3%)	
Bajo	99 (14,0%)	75 (17,4%)	
Ansiedad Social	n = 708	n = 431	
Alto	148 (20,9%)	82 (19,0%)	1,40
Medio	458 (64,7%)	277 (64,3%)	
Bajo	102 (14,4%)	72 (16,7%)	
Fobia Escolar	n = 708	n = 431	
Alto	197 (27,8%)	117 (27,1%)	4,96
Medio	176 (24,9%)	85 (19,7%)	
Bajo	335 (47,3%)	229 (53,1%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Solamente una de las variables analizadas, la ansiedad generalizada, ha mostrado una diferencia estadísticamente significativa con respecto a la variable titularidad del centro. El resto de variables de ansiedad no han mostrado significatividad estadística en la comparación entre medias.

4.3.2. Personalidad

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en cada una de las dimensiones de personalidad valoradas por la prueba Big Five- BFQ-NA.

Tabla 19. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de personalidad según la titularidad del centro

	Pública n = 709	Concertada n = 432	
Big Five	M (DT)	M (DT)	t
Conciencia	75,85 (10,31)	76,12 (10,08)	0,43
Apertura	29,65 (5,17)	30,40 (5,34)	2,34*
Extraversión	40,75 (5,10)	41,89 (4,52)	3,79***
Amabilidad	37,70 (5,52)	38,57 (5,07)	2,65**
Inestabilidad Emocional	23,42 (7,51)	24,47 (7,53)	2,29*

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Todas las variables de personalidad excepto conciencia, muestran una diferencia estadísticamente significativa con respecto a la titularidad de centro educativo, siendo la puntuación media más alta en los centros concertados.

La siguiente tabla agrupa al nivel manifestado en cada una de las variables de personalidad (alto, medio, bajo). Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 20. Comparación entre los grupos con altos, medios y bajos niveles en variables de personalidad según la titularidad del centro

	Pública n = 709	Concertada n = 432	
Big Five (BFQ-NA%)	N (%)	N (%)	X²
Conciencia	n = 708	n = 432	
Alto	189 (26,7%)	120 (27,8%)	0,23
Medio	326 (46,0%)	193 (44,7%)	
Bajo	193 (27,3%)	119 (27,5%)	
Apertura	n = 708	n = 432	
Alto	225 (31,8%)	166 (38,4%)	6,23*
Medio	312 (44,1%)	162 (37,5%)	
Bajo	171 (24,2%)	104 (24,1%)	
Extraversión	n = 707	n = 432	
Alto	142 (20,1%)	108 (25,0%)	8,37*
Medio	339 (47,9%)	218 (50,5%)	
Bajo	226 (32,0%)	106 (24,5%)	
Amabilidad	n = 707	n = 432	
Alto	177 (25,0%)	118 (27,4%)	5,86
Medio	378 (53,4%)	245 (56,8%)	
Bajo	153 (21,6%)	68 (15,8%)	
Inestabilidad Emocional	n = 707	n = 432	
Alto	109 (19,5%)	96 (22,2%)	9,00*
Medio	242 (34,2%)	144 (33,3%)	
Bajo	357 (50,4%)	192 (44,4%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Hay diferencias estadísticamente significativas en la titularidad del centro en tres de las variables de personalidad: apertura, extraversión e inestabilidad emocional.

4.3.3. Rendimiento académico

a).- Comprensión lectora

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado de la escuela pública y de la concertada en Comprensión Lectora.

Tabla 21. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (comprensión lectora) según la titularidad del centro

Comprensión Lectora	Pública	Concertada	t
	n = 709	n = 432	
	M (DT)	M (DT)	
Puntuación Total	22,26 (5,23)	23,97 (4,55)	5,62***
Comprensión Global	4,43 (1,07)	4,75 (0,95)	5,11***
Búsqueda de información	10,64 (3,17)	11,51 (2,70)	4,73***
Reflexión sobre el contenido y la forma	2,02 (0,86)	2,09 (0,80)	1,43
Interpretación	5,16 (1,67)	5,60 (1,56)	4,48***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En cuatro de los casos las diferencias entre escuela pública y concertada son estadísticamente significativas. Únicamente, en el caso de la Reflexión sobre el Contenido y la Forma las diferencias entre medias no son significativas.

En la siguiente tabla se agrupa a los participantes de la muestra atendiendo al nivel de rendimiento académico (alto+, alto, medio, bajo) obtenido en cada uno de las variables evaluadas relacionadas con la comprensión lectora. Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 22. Comparación entre los grupos con distintos niveles de rendimiento académico (comprensión lectora) en función de la titularidad del centro

	Pública n = 709	Concertada n = 432	
Comprensión Lectora	N (%)	N (%)	X²
Puntuación Total	n = 709	n = 432	
Alto+	62 (8,7%)	66 (15,3%)	28,96***
Alto	375 (52,9%)	253 (58,6%)	
Medio	136 (19,2%)	72 (16,7%)	
Bajo	136 (19,2%)	41 (9,5%)	
Comprensión Global	n = 709	n = 432	
Alto+	113 (15,9%)	102 (23,6%)	23,93***
Alto	243 (34,3%)	171 (39,6%)	
Medio	227 (32,0%)	116 (26,9%)	
Bajo	126 (17,8%)	43 (10,0%)	
Búsqueda de información	n = 709	n = 432	
Alto+	55 (7,8%)	56 (13,0%)	22,54***
Alto	358 (50,5%)	238 (55,1%)	
Medio	171 (24,1%)	99 (22,9%)	
Bajo	125 (17,6%)	39 (9,0%)	
Reflexión sobre el contenido y forma	n = 709	n = 432	
Alto+	234 (33,0%)	148 (34,3%)	3,95
Alto	293 (41,3%)	190 (44,0%)	
Medio	145 (20,5%)	81 (18,8%)	
Bajo	37 (5,2%)	13 (3,0%)	
Interpretación	n = 709	n = 432	
Alto+	37 (5,2%)	44 (10,2%)	26,88***
Alto	440 (62,1%)	294 (68,1%)	
Medio	110 (15,5%)	58 (13,4%)	
Bajo	122 (17,2%)	36 (8,3%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Hay diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las cinco variables de Comprensión Lectora. La única variable que no muestra diferencia significativa es la Reflexión sobre el Contenido y la Forma.

b) - Matemáticas

En la presente tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado de la escuela pública y el de la enseñanza concertada en matemáticas.

Tabla 23. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (matemáticas) en función de la titularidad del centro

Matemáticas	Pública n = 709 M (DT)	Concertada n = 432 M (DT)	t
Puntuación Total	14,03 (4,97)	16,79 (4,32)	9,56***
Comprensión de la situación	3,03 (1,21)	3,57 (1,11)	7,44***
Resolución matemática	7,36 (3,79)	9,31 (3,35)	8,78***
Razonamiento	3,63 (1,01)	3,91 (0,89)	4,77***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En todos los casos las diferencias que se establecen entre las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado de la enseñanza concertada y la pública son significativas.

En esta tabla se agrupa a los participantes de la muestra atendiendo al nivel de rendimiento académico obtenido en Matemáticas categorizado como: (alto+, alto, medio, bajo) en cada una de sus variables. Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Tabla 24. Comparación de las puntuaciones medias entre grupos con distintos niveles de rendimiento académico (matemáticas) en función de la titularidad del centro

	Pública n = 709	Concertada n = 432	
Matemáticas	N (%)	N (%)	X²
Puntuación Total	n = 709	n = 432	
Alto+	32 (4,5%)	59 (13,7%)	78,51***
Alto	368 (51,9%)	279 (64,6%)	
Medio	164 (23,1%)	66 (15,3%)	
Bajo	145 (20,5%)	28 (6,5%)	
Comprensión de la situación	n = 709	n = 432	
Alto+	82 (11,6%)	101 (23,4%)	46,71***
Alto	401 (56,6%)	256 (59,3%)	
Medio	149 (21,0%)	56 (13,0%)	
Bajo	77 (10,9%)	19 (4,4%)	
Resolución matemática	n = 709	n = 432	
Alto+	56 (7,9%)	85 (19,7%)	70,93***
Alto	354 (49,9%)	251(58,1%)	
Medio	165 (23,3%)	69 (16,0%)	
Bajo	134 (18,9%)	27 (6,3%)	
Razonamiento	n = 709	n = 432	
Alto+	137 (19,3%)	120 (27,8%)	23,21***
Alto	290 (40,9%)	185(42,8%)	
Medio	193 (27,2%)	103 (23,8%)	
Bajo	89 (12,6%)	24 (5,6%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En todos los casos las diferencias entre las puntuaciones medias relacionadas con Rendimiento Académico (Matemáticas) son estadísticamente significativas.

c) - Lengua Extranjera

En la presente tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado de la escuela pública y el de la enseñanza concertada en Lengua Extranjera.

Tabla 25. Comparación en las variables de rendimiento académico (lengua extranjera) en función de la titularidad del centro

Lengua Extranjera	Pública	Concertada	t
	n = 709	n = 432	
	M (DT)	M (DT)	
Puntuación Total	13,91 (4,67)	15,49 (4,69)	5,50***
Listening	3,67 (1,23)	4,13 (1,11)	6,35***
Reading	7,31 (3,02)	8,18 (3,19)	4,57***
Writing	2,92 (1,61)	3,17 (1,46)	2,63**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En todos los casos las diferencias que se establecen entre las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado de la enseñanza concertada y la pública son significativas.

En esta tabla se agrupa a los participantes de la muestra atendiendo al nivel de rendimiento académico obtenido en Lengua Extranjera categorizado como: (alto+, alto, medio, bajo) en cada una de sus variables. Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Tabla 26. Comparación entre los grupos con distintos niveles de rendimiento académico (lengua extranjera) en función de la titularidad del centro

	Pública n = 709	Concertada n = 432	
Lengua Extranjera	N (%)	N (%)	X²
Puntuación total	n = 709	n = 432	
Alto+	33 (4,7%)	42 (9,7%)	24,73***
Alto	430 (60,6%)	289 (66,9%)	
Medio	114 (16,1%)	54 (12,5%)	
Bajo	132 (18,6%)	47 (10,9%)	
Listening	n = 709	n = 432	
Alto+	61 (8,6%)	78 (18,1%)	37,94***
Alto	422 (59,5%)	271 (62,7%)	
Medio	117 (16,5%)	51 (11,8%)	
Bajo	109 (15,4%)	32 (7,4%)	
Reading	n = 709	n = 432	
Alto+	82 (11,6%)	79 (18,3%)	19,25***
Alto	385 (54,3%)	245 (56,7%)	
Medio	136 (19,2%)	72 (16,7%)	
Bajo	106 (15,0%)	36 (8,3%)	
Writing	n = 709	n = 432	
Alto+	97 (13,7%)	65 (15,0%)	14,05**
Alto	393 (55,4%)	277 (64,1%)	
Medio	127 (17,9%)	55 (12,7%)	
Bajo	92 (13,0%)	35 (8,1%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En todas las variables la diferencia de medias entre titularidad de centro y rendimiento académico (Lengua Extranjera) son significativas.

4.4. Descripción de la muestra según el modelo lingüístico

Los modelos lingüísticos se han agrupado en dos dependiendo de cuál sea la lengua vehicular: castellano o euskera. Del total de la muestra 489 alumnos estudian teniendo como lengua vehicular el castellano, modelo A/G. El resto, 652 alumnos, parten del euskera como lengua vehicular para realizar sus aprendizajes.

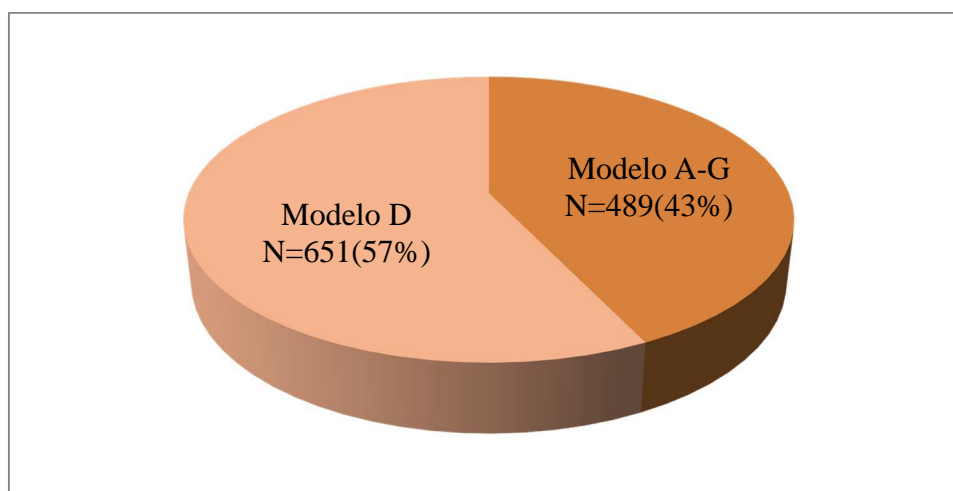


Figura 3. Distribución de la muestra en función de la Lengua Vehicular

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la comparación entre centros con lengua vehicular castellano y euskera en todas las variables estudiadas.

4.4.1. Ansiedad

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado de la muestra en cada una de las dimensiones de ansiedad valoradas por la prueba SCARED.

Tabla 27. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de ansiedad según el modelo lingüístico

	Castellano n = 489	Euskera n = 651	
SCARED	M (DT)	M (DT)	t
Trastorno de ansiedad	26,55 (11,78)	24,65 (10,77)	2,82**
Trastorno de Pánico	5,50 (4,55)	5,12 (4,26)	1,45
Ansiedad Generalizada	8,10 (3,48)	7,08 (3,34)	4,99***
Ansiedad de Separación	5,98 (3,35)	5,65 (3,13)	1,68
Ansiedad Social	5,84 (3,19)	5,89 (3,04)	0,25
Fobia Escolar	1,12 (1,32)	0,88 (1,22)	3,11**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

De las seis variables en tres de ellas: Trastorno de Ansiedad, Ansiedad Generalizada y Fobia Escolar las diferencias son estadísticamente significativas, siendo las puntuaciones medias más altas en el alumnado de modelo castellano.

En la tabla que aparece a continuación se han agrupado a los participantes de la muestra atendiendo al nivel de ansiedad manifestado en cada una de las dimensiones de ansiedad. Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 28. Comparación entre los grupos con altos, medios y bajos niveles de ansiedad según el modelo lingüístico

	Castellano n= 489	Euskera n= 651	
SCARED	N (%)	N (%)	X²
Trastorno de ansiedad	n = 489	n = 649	
Alto	103 (21,1%)	91 (14,0%)	12,39**
Medio	317 (64,8%)	434 (69,9%)	
Bajo	69 (14,1%)	124 (19,1%)	
Trastorno de Pánico	n = 489	n = 650	
Alto	104 (21,3%)	122 (18,8%)	1,17
Medio	297 (60,7%)	403 (62,0%)	
Bajo	88 (18,0%)	125 (19,2%)	
Ansiedad Generalizada	n = 489	n = 650	
Alto	123 (25,2%)	113 (17,4%)	17,51***
Medio	291 (59,5%)	384 (59,1%)	
Bajo	75 (15,3%)	153 (23,5%)	
Ansiedad de Separación	n = 489	n = 650	
Alto	109 (22,3%)	114 (17,5%)	4,04
Medio	309 (63,2%)	433 (66,6%)	
Bajo	71 (14,5%)	103 (15,8%)	
Ansiedad Social	n = 489	n = 650	
Alto	98 (20,0%)	132 (20,3%)	1,49
Medio	309 (63,2%)	426 (65,5%)	
Bajo	82 (16,8%)	92 (14,2%)	
Fobia Escolar	n = 489	n = 650	
Alto	163 (33,3%)	151 (23,2%)	14,28**
Medio	104 (21,3%)	157 (24,2%)	
Bajo	222 (45,4%)	342 (52,6%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Hay una diferencia estadísticamente significativa entre el grado de ansiedad y el modelo lingüístico en tres de las seis variables: Trastorno de Ansiedad, Ansiedad Generalizada y Fobia Escolar. En las otras tres variables no se encuentran diferencias significativas.

4.4.2. Personalidad

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por aquellos alumnos que estudian en castellano y aquellos que lo hacen en euskera en cada una de las dimensiones de personalidad valoradas por la prueba Big Five- BFQ-NA.

Tabla 29. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de personalidad en función del modelo lingüístico

Big Five	Castellano	Euskera	t
	n = 489	n = 652	
	M (DT)	M (DT)	
Conciencia	76,32 (10,44)	75,68 (10,05)	1,04
Apertura	29,82 (5,47)	30,03 (5,08)	-0,66
Extraversión	41,37 (5,24)	41,04 (4,67)	1,11*
Amabilidad	37,99 (5,49)	38,06 (5,29)	-0,22
Inestabilidad Emocional	24,51 (8,25)	23,30 (6,90)	2,69***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En dos de las variables, Extraversión e Inestabilidad Emocional, las diferencias entre las puntuaciones medias son estadísticamente significativas.

En la tabla siguiente se agrupa a los participantes de la muestra atendiendo al nivel (alto, medio, bajo) manifestado en cada una de las variables de personalidad. Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

Tabla 30. Comparación entre los grupos con altas, medias y bajas puntuaciones en variables de personalidad en función del modelo lingüístico

	Castellano n = 489	Euskera n = 652	
Big Five (BFQ-NA)	N (%)	N (%)	X²
Conciencia			
Alto	140 (28,6%)	169 (26,0%)	1,09
Medio	220 (45,0%)	299 (45,9%)	
Bajo	129 (26,4%)	183 (28,1%)	
Apertura			
Alto	168 (34,4%)	223 (34,3%)	0,03
Medio	202 (41,3%)	272 (41,8%)	
Bajo	119 (24,3%)	156 (24,0%)	
Extraversión			
Alto	122 (25,0%)	128 (19,7%)	4,64
Medio	229 (46,9%)	328 (50,4%)	
Bajo	137 (28,1%)	195 (30,0%)	
Amabilidad			
Alto	131 (26,8%)	164 (25,2%)	0,55
Medio	261 (53,5%)	362 (55,6%)	
Bajo	96 (19,7%)	125 (19,2%)	
Inestabilidad Emocional			
Alto	108 (22,1%)	97 (14,9%)	9,87**
Medio	155 (31,7%)	231 (35,5%)	
Bajo	226 (46,2%)	323 (49,6%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Hay diferencias estadísticamente significativas solamente en una de las variables de personalidad: la inestabilidad emocional. Los resultados muestran puntuaciones más altas en el modelo lingüístico castellano.

4.4.3. Rendimiento académico

a).- Comprensión lectora

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en cada una de las variables de personalidad valoradas por la prueba Big Five- BFQ-NA.

Tabla 31. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (comprensión lectora) según el modelo lingüístico

Comprensión Lectora	Castellano	Euskera	t
	n = 489	n = 652	
	M (DT)	M (DT)	
Puntuación Total	23,01 (5,16)	22,83 (4,97)	0,58
Comprensión Global	4,61 (1,04)	4,51 (1,03)	1,63
Búsqueda de información	11,01 (3,11)	10,94 (2,97)	0,38
Reflexión sobre el contenido y la forma	2,08 (0,81)	2,02 (0,85)	1,28
Interpretación	5,29 (1,68)	5,35 (1,62)	0,60

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Las diferencias de puntuaciones entre alumnado de castellano y euskera no son estadísticamente significativas en ninguna de las variables de Comprensión Lectora.

En la tabla siguiente se agrupa a los participantes de la muestra atendiendo al nivel (alto+, alto, medio, bajo) manifestado en cada uno de las variables de Rendimiento Académico (Comprensión Lectora). Una vez establecidos los agrupamientos se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 32. Comparación entre los grupos con altas+, altas, medias y bajas puntuaciones en las variables de rendimiento académico en función del modelo lingüístico

	Castellano n = 489	Euskera n = 652	
Comprensión Lectora	N (%)	N (%)	X²
Puntuación Total	n = 709	n = 432	
Alto+	64 (13,1%)	64 (9,8%)	9,70*
Alto	263 (53,8%)	365 (56,0%)	
Medio	75 (15,3%)	133 (20,4%)	
Bajo	87 (17,8%)	90 (13,8%)	
Comprensión Global	n = 709	n = 432	
Alto+	106 (21,7%)	109 (16,7%)	4,63
Alto	174 (35,6%)	240 (36,8%)	
Medio	140 (28,6%)	203 (31,1%)	
Bajo	69(14,1%)	100 (15,3%)	
Búsqueda de información	n = 709	n = 432	
Alto+	62 (12,7%)	49 (7,5%)	10,53*
Alto	236 (48,3%)	360 (55,2%)	
Medio	120 (24,5%)	150 (23,0%)	
Bajo	71 (14,5%)	93 (14,3%)	
Reflexión sobre el contenido y forma	n = 709	n = 432	
Alto+	170 (34,8%)	212 (32,5%)	3,82
Alto	206 (42,1%)	277 (42,5%)	
Medio	98 (20,0%)	128 (19,6%)	
Bajo	15 (3,1%)	35 (5,4%)	
Interpretación	n = 709	n = 432	
Alto+	37 (7,6%)	44 (6,7%)	4,90
Alto	297 (60,7%)	437 (67,0%)	
Medio	80 (16,4%)	88 (13,5%)	
Bajo	75 (15,3%)	83 (12,7%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En dos de las variables de Rendimiento Académico (Comprensión Lectora): Puntuación Total y Búsqueda de Información, las diferencias son estadísticamente significativas.

b) - Matemáticas

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado de la muestra en las dimensiones de rendimiento académico (Matemáticas).

Tabla 33. Comparación de las puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (matemáticas) en función del modelo lingüístico

Matemáticas	Castellano n = 489 M (DT)	Euskera n = 652 M (DT)	t
Puntuación Total	15,09 (5,13)	15,07 (4,75)	0,80
Comprensión de la situación	3,17 (1,23)	3,28 (1,18)	1,49
Resolución matemática	8,21 (3,91)	8,01 (3,62)	0,92
Razonamiento	3,69 (1,00)	3,77 (0,96)	1,29

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Las diferencias entre las puntuaciones medias no llegan a ser estadísticamente significativas en ninguno de los casos.

En la tabla siguiente se agrupa a los sujetos de la muestra atendiendo al nivel (alto, medio, bajo) manifestado en cada una de las variables de Rendimiento Académico (Matemáticas). Se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 34. Comparación entre los grupos con alto+, alto, medio y bajo nivel de rendimiento académico (matemáticas) en función del modelo lingüístico

	Castellano n = 489	Euskera n = 652	
Matemáticas	N (%)	N (%)	X²
Puntuación Total	n = 709	n = 432	
Alto+	44 (9,0%)	47 (7,2%)	3,03
Alto	271 (55,4%)	376 (57,7%)	
Medio	93 (19,0%)	137 (21,0%)	
Bajo	81 (16,6%)	92 (14,1%)	
Comprensión de la situación	n = 709	n = 432	
Alto+	76 (15,5%)	107 (16,4%)	3,64
Alto	270 (55,2%)	387 (59,4%)	
Medio	98 (20,0%)	107 (16,4%)	
Bajo	45 (9,2%)	51 (7,8%)	
Resolución matemática	n = 709	n = 432	
Alto+	73 (14,9%)	68 (10,4%)	8,41*
Alto	255 (52,1%)	350 (53,7%)	
Medio	87 (17,8%)	147 (22,5%)	
Bajo	74 (15,1%)	87 (13,3%)	
Razonamiento	n = 709	n = 432	
Alto+	106 (21,7%)	151 (23,2%)	2,27
Alto	196 (40,1%)	279 (42,8%)	
Medio	137 (28,0%)	159 (24,4%)	
Bajo	50 (10,2%)	63 (9,7%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Únicamente en la variable Resolución Matemática se ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa.

c) - Lengua Extranjera

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias del alumnado de la muestra según el modelo lingüístico de los grupos y las dimensiones de rendimiento académico (Lengua Extranjera).

Tabla 35. Comparación de puntuaciones medias en las variables de rendimiento académico (lengua extranjera) en función del modelo lingüístico

Lengua Extranjera	Todos N= 1.147 M (DT)	Castellano n = 489 M (DT)	Euskera n = 652 M (DT)	t
Puntuación Total	14,51 (4,75)	14,15 (4,84)	14,78 (4,65)	2,22*
Listening	3,85 (1,219)	3,79 (1,26)	3,89 (1,16)	1,30
Reading	7,65 (3,12)	7,54 (2,98)	7,72 (3,20)	0,95
Writing	3,02 (1,56)	2,81 (1,69)	3,17 (1,42)	3,87***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

La diferencia entre las puntuaciones medias es significativa en dos de los casos: puntuación total en inglés y *writing*.

En la tabla siguiente se agrupa a los sujetos de la muestra atendiendo al nivel (alto, medio, bajo) manifestado en cada una de las variables de Rendimiento Académico (Inglés). Se han comparado las proporciones de los grupos para identificar si hay diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 36. Comparación entre los grupos con puntuaciones altas+, altas, medias y bajas en rendimiento académico (lengua extranjera) en función del modelo lingüístico

	Castellano n = 489	Euskera n = 652	
Lengua Extranjera	N (%)	N (%)	X²
Puntuación Total	n = 709	n = 432	
Alto+	31 (6,3%)	44 (6,7%)	5,96
Alto	292 (59,7%)	427 (65,5%)	
Medio	76 (15,5%)	92 (14,1%)	
Bajo	90 (18,4%)	89 (13,7%)	
Listening	n = 709	n = 432	
Alto+	62 (12,7%)	77 (11,8%)	7,70
Alto	284 (58,1%)	409 (62,7%)	
Medio	68 (13,9%)	100 (15,3%)	
Bajo	75 (15,3%)	66 (10,1%)	
Reading	n = 709	n = 432	
Alto+	60 (12,3%)	101 (15,5%)	4,28
Alto	286 (58,5%)	344 (52,8%)	
Medio	85 (17,4%)	123 (18,9%)	
Bajo	58 (11,9%)	84 (12,9%)	
Writing	n = 709	n = 432	
Alto+	78 (16,0%)	84 (12,9%)	33,90***
Alto	245 (50,1%)	425 (65,2%)	
Medio	87 (17,8%)	95 (14,6%)	
Bajo	79 (16,2%)	48 (7,4%)	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Únicamente en la variable *writing* se ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa con respecto al modelo lingüístico.

4.5. Descripción de la muestra según el ISEC

El ISEC, como su nombre indica, aporta una puntuación única para el conjunto de cada uno de los centros. La puntuación obtenida por cada uno de los centros se sitúa en un continuo que va desde -1 hasta 1. La media es 0 y la desviación típica es de 0,50. De los 22 centros participantes en la muestra dos de ellos no realizaron la valoración de este índice y por lo tanto no hay datos de los mismos referentes a este valor.

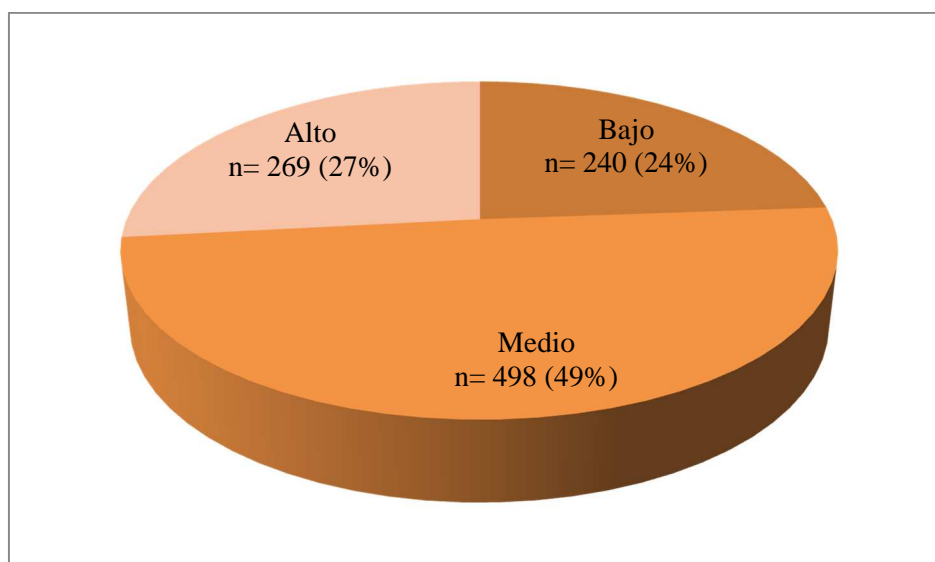


Figura 4.- Índice Socioeconómico de centro.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la comparación entre los tres índices socioeconómicos en todas las variables estudiadas.

4.5.1. Ansiedad

En esta tabla se presenta a los participantes de la muestra agrupados según el ISEC del centro haya sido bajo, medio o alto. Se recogen las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos en cada una de las variables relacionadas con la ansiedad.

Tabla 37. Comparación entre las puntuaciones medias en cada una de las variables de ansiedad en función del índice socioeconómico del centro

	Bajo (a) n = 240	Medio (b) n = 498	Alto (c) n = 269	F	Post-hoc
SCARED	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Trastorno de ansiedad	26,22 (11,79)	24,44 (10,87)	26,14 (11,26)	3,00*	a,c>b
Trastorno de Pánico	5,72 (4,42)	4,98 (4,32)	5,43 (4,56)	2,46	
Ansiedad Generalizada	7,36 (3,62)	7,29 (3,28)	7,75 (3,46)	3,45*	a>b*,
Ansiedad de Separación	6,16 (3,35)	5,52 (3,14)	5,91 (3,25)	3,45*	a,c>b
Ansiedad Social	5,91 (3,25)	5,72 (3,04)	6,10 (3,11)	1,37	
Fobia Escolar	1,06 (1,24)	0,91 (1,22)	0,89 (1,26)	1,41	

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En tres de las variables de Ansiedad, las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por los grupos con alto, medio y bajo ISEC han sido estadísticamente significativa: Trastorno de Ansiedad, Ansiedad Generalizada y Ansiedad de Separación. En los otros tres casos no se han encontrado diferencias significativas entre las medias

4.5.2. Personalidad

En la siguiente tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos en cada una de las variables relacionadas con la personalidad.

Tabla 38. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en las variables de personalidad en función del índice socioeconómico del centro

Big Five	Bajo (a)	Medio (b)	Alto (c)	F	Post-Hoc
	n= 240	n = 498	n = 269		
	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Conciencia	74,92 (10,61)	75,53 (9,96)	76,63 (10,10)	1,92	
Apertura	29,36 (5,41)	29,60 (5,21)	30,91 (5,07)	7,14**	c>a, b**
Extraversión	40,34 (5,40)	41,15 (4,87)	41,56 (4,41)	4,10*	c>a*
Amabilidad	36,75 (5,54)	38,14 (5,18)	38,57 (5,23)	8,44***	b**, c***>a
Inestabilidad Emocional	24,35 (8,35)	22,90 (6,93)	24,91 (7,46)	7,34**	a*,c**>b

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En cuatro de las variables de Personalidad, las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por los grupos con alto, medio y bajo ISEC han sido estadísticamente significativa: Apertura, Extraversión, Amabilidad e Inestabilidad Emocional. En el caso de la variable Conciencia no se han encontrado diferencias significativas entre las medias.

4.5.3. Rendimiento académico

a) - Comprensión Lectora

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos en cada una de las variables relacionadas con el rendimiento académico (Comprensión Lectora).

Tabla 39. Comparación entre las puntuaciones medias en cada una de las variables de rendimiento académico (comprensión lectora) en función del índice socioeconómico del centro

Comprensión Lectora	Bajo	Medio	Alto	F	Post-Hoc
	n= 240	n = 574	n = 143		
	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Puntuación Total	22,12 (5,03)	22,53 (5,40)	23,99 (4,36)	10,31***	c>a,b***
Comprensión Global	4,55 (1,03)	4,44 (1,08)	4,67 (0,93)	4,46*	c>b**
Búsqueda de información	10,61 (3,15)	10,77 (3,17)	11,45 (3,05)	5,99**	c> a,b**
Reflexión sobre el contenido y forma	2,08 (0,81)	2,01 (0,87)	2,13 (0,80)	1,94	
Interpretación	4,87 (1,63)	5,30 (1,72)	5,72 (1,48)	17,04***	c>a***, b** b>a**
Reflexión sobre la forma	1,53 (0,63)	1,39 (0,67)	1,51 (0,60)	5,44**	a>b*, c>b

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En cuatro de las variables relacionadas con rendimiento académico (Comprensión Lectora) las diferencias entre las puntuaciones medias de los grupos con alto, medio y bajo índice socioeconómico son estadísticamente significativas.

b) - Matemáticas

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos en cada una de las variables relacionadas con el rendimiento académico (Matemáticas).

Tabla 40. Comparación entre puntuaciones medias en cada una de las variables de rendimiento académico (matemáticas) en función del índice socioeconómico del centro

	Bajo n= 240	Medio n = 574	Alto n = 143		
Matemáticas	M (DT)	M (DT)	M (DT)	F	Post-Hoc
Puntuación Total	14,27 (5,01)	14,21 (4,90)	17,00 (4,30)	33,16***	c>a,b***
Comprensión de la situación	2,96 (1,23)	3,09 (1,169)	3,68 (1,13)	29,45***	c>a,b***
Resolución matemática	7,67 (3,70)	7,50 (3,81)	9,30 (3,29)	22,70***	c>a,b***
Razonamiento	3,63 (1,02)	3,61 (1,00)	4,01 (0,85)	15,75***	c>a,b***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En las cuatro variables relacionadas con rendimiento académico (Matemáticas) las diferencias entre las puntuaciones medias de los grupos con alto, medio y bajo índice socioeconómico son estadísticamente significativas.

c) - Lengua Extranjera

En esta tabla se recogen las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos en cada una de las variables relacionadas con el rendimiento académico (Lengua Extranjera).

Tabla 41. Comparación entre puntuaciones medias en cada una de las variables de rendimiento académico (lengua extranjera) en función del índice socioeconómico del centro

	Bajo n= 240	Medio n = 574	Alto n = 143		
Lengua Extranjera	M (DT)	M (DT)	M (DT)	F	Post-Hoc
Puntuación Total	13,00 (4,56)	14,58 (4,73)	15,77 (4,78)	21,99***	c>a*** c>b** b>a***
Listening	3,41 (1,22)	3,93 (1,18)	4,08 (1,15)	22,87***	c>a*** b>a***
Reading	7,09 (2,76)	7,55 (3,17)	8,48 (3,30)	13,75***	c>a,b***
Writing	2,50 (1,69)	3,09 (1,49)	3,20 (1,37)	16,04***	c>a*** b>a***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En las cuatro variables relacionadas con rendimiento académico (Inglés) las diferencias entre las puntuaciones medias de los grupos con alto, medio y bajo índice socioeconómico son estadísticamente significativas.

4.6. Relación entre la ansiedad, la personalidad y el rendimiento académico

En este apartado se ponen en relación las variables de Ansiedad y Personalidad con las variables de Rendimiento Académico. Se han establecido correlaciones bivariadas, abarcando todas las combinaciones posibles. Se comienza analizando la correlación entre las variables de ansiedad con las de personalidad. Posteriormente, se ponen en relación las variables de ansiedad y de personalidad con las puntuaciones totales en el rendimiento académico. A continuación se desglosan todas las variables de comprensión lectora, matemáticas y lengua extranjera, y se relacionan con las variables de ansiedad y de personalidad.

En esta tabla se recogen los índices de correlación entre las variables de ansiedad y las de personalidad.

Tabla 42. Correlaciones entre las variables de ansiedad y de personalidad

Ansiedad (SCARED)	Personalidad BFQ-NA				
	Conciencia	Apertura	Extraversión	Amabilidad	Inestabilidad emocional
Trastorno de ansiedad	-0,02	-0,15***	0,00	-0,08**	0,45***
Trastorno de pánico	-0,03	-0,15***	0,05	0,05	0,40***
Ansiedad generalizada	0,06*	-0,08	0,09**	0,00	0,34***
Ansiedad de separación	0,02	-0,14***	0,01	-0,03	0,33***
Ansiedad social	-0,06*	-0,10**	-0,18***	-0,14***	0,23***
Fobia escolar	-0,13***	-0,17***	-0,03	-0,10***	0,23***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Inestabilidad Emocional es la variable que muestra índices más elevados, siendo en todos los casos superiores a (0,2) y llegando a (0,42) en el caso de Trastorno de Ansiedad. Apertura muestra índices significativos

en todos los casos (desde 0,17 hasta 0,1) a excepción de Ansiedad Generalizada en la que no hay significatividad. Conciencia, y Amabilidad muestran índices de correlación con Ansiedad Social y Fobia Escolar. Conciencia además correlaciona con Ansiedad Generalizada y Trastorno de ansiedad con Amabilidad. La variable Extraversión manifiesta índices significativos en su correlación con Ansiedad Generalizada y con Ansiedad Social.

En esta tabla se recogen los índices de correlación entre las variables de ansiedad, personalidad y rendimiento académico. Se han seleccionado las puntuaciones totales de Comprensión Lectora, Matemáticas y Lengua Extranjera.

Tabla 43. Correlaciones entre las variables de ansiedad y personalidad con el rendimiento académico

	Rendimiento Académico		
	Comprensión lectora Puntuación Total	Matemáticas Puntuación Total	Lengua Extranjera Puntuación Total
Ansiedad (SCARED)			
Trastorno de ansiedad	-0,05	-0,12***	-0,04
Trastorno de pánico	-0,10**	-0,17***	-0,07*
Ansiedad generalizada	0,04	0,02	0,03
Ansiedad de separación	-0,05	-0,12***	-0,04
Ansiedad social	0,02	-0,03	0,001
Fobia escolar	-0,15***	-0,17***	-0,12***
BFQ-NA			
Conciencia	0,19***	0,18***	0,16***
Apertura	0,30***	0,37***	0,26***
Extraversión	0,15***	0,16***	0,15***
Amabilidad	0,08**	0,09**	0,06*
Inestabilidad emocional	0,05	-0,06*	-0,03

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Con respecto a las variables de Ansiedad, los índices de correlación son bajos en todos los casos. Destacan las variables de Fobia Escolar y Trastorno de Pánico ya que muestran correlaciones estadísticamente significativas con todas las variables de rendimiento. La variable de rendimiento académico matemáticas es la que muestra unos índices de correlación más altos siendo significativos en todos los casos menos en las variables de Ansiedad Generalizada y Ansiedad Social

De las variables de personalidad es la variable de Inestabilidad Emocional la que no muestra correlaciones estadísticamente significativas con Comprensión Lectora ni con Lengua Extranjera. Con Matemáticas muestra un índice de correlación muy bajo (-0,06). El resto de variables de Personalidad correlaciona significativamente con todas las variables de Rendimiento Académico. Destacar la variable de apertura que muestra correlaciones por encima de 0,25 en todos los casos.

En la siguiente tabla se muestran los índices de correlación entre las variables de ansiedad y las variables relacionadas con rendimiento académico en Comprensión Lectora.

Tabla 44. Correlaciones entre las variables de ansiedad y el rendimiento académico (comprensión lectora)

Ansiedad (SCARED)	Rendimiento		Comprensión Lectora		
	Puntuación Total	Comprensión Global	Búsqueda de información	Reflexión sobre el contenido y forma	Interpretación
Trastorno de ansiedad	-0,05	0,02	-0,05	-0,06*	-0,04
Trastorno de pánico	-0,10***	-0,02	-0,09**	-0,07**	-0,07*
Ansiedad generalizada	0,04	0,08**	0,04	0,01	0,01
Ansiedad de separación	-0,05	0,02	-0,06*	-0,03	-0,05
Ansiedad social	0,02	0,03	0,02	-0,01	0,03
Fobia escolar	-0,15***	-0,07*	-0,15***	-0,08**	-0,11***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Dentro de los índices de correlación que han resultado estadísticamente significativos destacan el caso de la variable Fobia Escolar que al correlacionarla con Rendimiento Académico (Comprensión Lectora) en todos los casos muestra índices estadísticamente significativos. La variable Trastorno de Pánico muestra índices estadísticamente significativos en tres de los casos (Puntuación Total, Reflexión sobre el contenido y forma e Interpretación). La variable Trastorno de Ansiedad solamente muestra índices de correlación estadísticamente significativos en su correlación con

la variable Reflexión sobre el contenido y forma. La variable Ansiedad Generalizada muestra correlación estadísticamente significativa con la variable Comprensión Global. La variable Ansiedad de Separación correlaciona positivamente con la variable Búsqueda de Información. Por último destacar que la variable Ansiedad Social no muestra en ninguno de los casos correlaciones estadísticamente significativas

En la tabla que aparece a continuación se muestran los índices de correlación entre las variables de ansiedad y las variables relacionadas con rendimiento académico en Matemáticas.

Tabla 45. Correlaciones entre las variables de ansiedad y el rendimiento académico (matemáticas)

Ansiedad (SCARED)	Rendimiento			Matemáticas
	Puntuación Total	Comprensión de la situación	Resolución matemática	Razonamiento
Trastorno de ansiedad	-0,12***	-0,08**	-0,11***	-0,05
Trastorno de pánico	-0,17***	-0,09**	-0,16***	-0,03
Ansiedad generalizada	0,02	-0,03	0,04	-0,00
Ansiedad de separación	-0,12***	-0,06*	-0,12***	-0,06*
Ansiedad social	-0,03	-0,02	-0,04	-0,01
Fobia escolar	-0,17***	-0,10**	-0,16***	-0,11***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

La variable de ansiedad que muestra unos índices de correlación más altos al relacionarlas con Rendimiento Académico (Matemáticas) es la Fobia Escolar. Todos los índices de correlación en este caso son estadísticamente significativos, siendo la variable Puntuación Total y Resolución Matemática los índices más elevados. La variable Trastorno de Pánico muestra correlaciones estadísticamente significativas en todos los casos excepto en Razonamiento. Muestra dos índices de correlación de los más elevados con Resolución Matemática y con Matemáticas Puntuación Total. Trastorno de ansiedad y Ansiedad de Separación al igual que Trastorno de Pánico muestra relaciones estadísticamente significativas en todos los casos excepto en Razonamiento. Con las variables Matemáticas Puntuación Total y

Resolución Matemática se dan correlaciones superiores al -0,10, mientras que con Comprensión de la Situación, siendo estadísticamente significativas las correlaciones, los índices en los tres casos están por debajo de - 0,10. En el caso de las variables Ansiedad Social y Ansiedad Generalizada no se encuentran correlaciones estadísticamente significativas.

En la siguiente tabla se muestran los índices de correlación entre las variables de ansiedad y las variables relacionadas con rendimiento académico. (Lengua Extranjera).

Tabla 46. Correlaciones entre las variables de ansiedad y el rendimiento académico (lengua extranjera)

Ansiedad (SCARED)	Puntuación Total	Rendimiento	Lengua	Extranjera
		Listening	Reading	Writing
Trastorno de ansiedad	-0,04	-0,04	-0,01	-0,06*
Trastorno de pánico	-0,07*	-0,06*	-0,04	-0,09**
Ansiedad generalizada	0,03	0,00	0,05	0,00
Ansiedad de separación	-0,04	-0,04	-0,02	-0,06*
Ansiedad social	0,001	0,00	0,00	0,00
Fobia escolar	-0,12***	-0,10***	-0,09**	-0,12***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

La variable Fobia escolar muestra correlaciones significativas en todos los casos estando todas ellas muy próximas a valores -0,10. La variable Trastorno de pánico muestra correlaciones significativas en tres casos *writing*, inglés puntuación total y *listening*. La variable trastorno de ansiedad muestra correlación estadísticamente significativa al relacionarse con *writing*. La variable ansiedad de separación también muestra correlación estadísticamente significativa con *writing*.

En la tabla que aparece a continuación se muestran los índices de correlación entre las variables de personalidad y las variables relacionadas con rendimiento académico (Comprensión Lectora).

Tabla 47. Correlaciones entre las variables de personalidad y el rendimiento académico (comprensión lectora)

BFQ-NA	Rendimiento		Comprensión	Lectora	
	Puntuación Total	Comprensión Global	Búsqueda de información	Reflexión sobre el contenido y forma	Interpretación
Conciencia	0,19***	0,13***	0,16***	0,11***	0,15***
Apertura	0,30***	0,19***	0,28***	0,13***	0,22***
Extraversión	0,15***	0,08*	0,13***	0,09***	0,11***
Amabilidad	0,08**	0,08**	0,04	0,05	0,09**
Inestabilidad emocional	-0,05	0,00	-0,03	-0,07*	-0,06*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Hay tres variables relacionadas con la personalidad que muestran índices de correlación significativos con todas las variables de rendimiento académico (Comprensión Lectora). Apertura es la que muestra unos índices de correlación más altos en todas las variables de rendimiento. Conciencia mantiene índices de correlación entre 0,19 y 0,11 para todas las variables de rendimiento. Extraversión también correlaciona significativamente con todas las variables de rendimiento. Amabilidad correlaciona significativamente con tres variables de rendimiento: Comprensión Lectora total, Comprensión global e Interpretación. Por último Inestabilidad Emocional es la variable que menos índices de correlación significativos muestra al ponerse en relación con las variables de rendimiento. Únicamente en dos casos: Reflexión sobre el Contenido e Interpretación, muestran significatividad que al contrario del resto de variables de personalidad son índices negativos.

En la tabla que sigue aparecen reflejados los índices de correlación entre las variables de personalidad y las variables relacionadas con el rendimiento académico en Matemáticas.

Tabla 48. Correlaciones entre las variables de personalidad y el rendimiento académico (matemáticas)

BFQ-NA	Rendimiento			Matemáticas
	Puntuación Total	Comprensión de la situación	Resolución matemática	Razonamiento
Conciencia	0,18***	0,13***	0,17***	0,08**
Apertura	0,37***	0,23***	0,37***	0,15***
Extraversión	0,16***	0,13***	0,14***	0,09**
Amabilidad	0,09**	0,07***	0,08***	0,05***
Inestabilidad emocional	-0,06*	-0,02	-0,06*	-0,02

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Hay que destacar que en este caso todos los índices de correlación posibles son significativos excepto dos. La variable que muestra índices de correlación más altos es Apertura, que tanto en Matemáticas Puntuación Total, como en Resolución Matemática aporta índices del 0,37. En Comprensión de la Situación desciende al 0,23 y en Razonamiento es menor. Conciencia y Extraversión mantiene índices de correlación bastante similares con las variables de rendimiento los índices de Amabilidad son todos significativos si bien están por debajo de 0,1. Inestabilidad Emocional es la variable que muestra índices más bajos siendo significativos únicamente en dos de los casos Matemáticas total y Razonamiento.

En esta tabla se recogen los índices de correlación entre las variables de personalidad y las variables relacionadas con rendimiento académico (Lengua Extranjera).

Tabla 49. Correlaciones entre las variables de personalidad y el rendimiento académico (lengua extranjera)

BFQ-NA	Puntuación Total	Rendimiento	Lengua	Extranjera
		Listening	Reading	Writing
Conciencia	0,16***	0,10***	0,11***	0,20***
Apertura	0,26***	0,17***	0,18***	0,29***
Extraversión	0,15***	0,13***	0,10***	0,14***
Amabilidad	0,06*	0,05*	0,02	0,10***
Inestabilidad emocional	-0,03	-0,06*	0,01	0,09**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Apertura es la variable de personalidad que muestra índices de correlación estadísticamente significativos más elevados en todos los casos. Conciencia y Extraversión manifiestan índices significativos también en todos los casos que se sitúan entre 0,20 y 0,10. Amabilidad también muestra significatividad en todos sus índices de correlación si bien son más bajos situados por debajo de (0,1). Inestabilidad emocional muestra significatividad en dos de sus índices *listening* (-0,06) y *writing* (-0,09) siendo negativos en ambos casos.

4.7. Variables predictoras del rendimiento académico

En la tabla que se muestra a continuación se recogen las variables de Ansiedad relacionadas con la predicción del Rendimiento Académico.

Tabla 50. Regresión lineal múltiple entre ansiedad y rendimiento en la totalidad de la muestra

Variable dependiente = Rendimiento en Comprensión lectora				
Variabes	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	22,7		63,4	0,000
Fobia escolar	-0,58	-0,15	-4,8	0,000
Ansiedad generalizada	0,18	0,12	3,8	0,000
Trastorno de pánico	-0,12	-0,11	-3,3	0,001
F = 15,8 ***				
R ² ajustado = 0,038				
Variable dependiente = Rendimiento en Matemáticas				
Variabes	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	15,2		43,9	0,000
Trastorno de pánico	-0,22	-0,19	-5,8	0,000
Ansiedad generalizada	0,20	0,14	4,3	0,000
Fobia escolar	-0,50	-0,13	-4,2	0,000
F = 23,4 ***				
R ² ajustado = 0,058				
Variable dependiente = Rendimiento en Inglés				
Variabes	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	14,4		42,4	0,000
Fobia escolar	-0,46	-0,12	-4,03	0,000
Ansiedad generalizada	-0,13	0,09	2,9	0,004
Trastorno de pánico	-0,08	-0,07	-2,2	0,025
F = 9,7 ***				
R ² ajustado = 0,02				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Los análisis de regresión lineal múltiple llevados a cabo muestran que la variable Fobia Escolar, Ansiedad Generalizada y Trastorno de Pánico se repite en todos los casos.

En todos los casos el porcentaje de predicción son bajos, si bien, la significatividad de los índices obtenidos es muy alta. El Rendimiento en Matemáticas es la variable que manifiesta un porcentaje más elevado con un 5,8% de la varianza explicada, mientras que Comprensión Lectora baja al 3,85 y en el caso de Lengua Extranjera es de un 2%.

En la siguiente tabla se muestran las variables de Ansiedad relacionadas con la predicción del Rendimiento Académico, teniendo en cuenta su agrupación por sexos. Los análisis de regresión lineal múltiple llevados a cabo por sexos muestran que la variable Fobia Escolar se repite en todos los casos tanto para niños como para niñas. En el caso de las niñas, además de la mencionada variable, la Ansiedad Generalizada también es predictora de rendimiento en todos los casos. En Lengua Extranjera no hay más variables implicadas además de las mencionadas. Con respecto a las matemáticas la variable de Pánico, Somatización es predictora para niños y niñas, así como Ansiedad Social y Ansiedad de Separación en el caso de las niñas. Finalmente la variable Rendimiento académico (comprensión lectora), además de lo mencionado para la casuística general, la variable de Pánico o Somatización es predictora en el caso de las niñas.

En todos los casos el porcentaje de varianza explicada es muy bajo, yendo desde el 5 - 6% en el caso del rendimiento en matemáticas, hasta el 1 - 2% en el caso de la Lengua Extranjera. En el caso de La Comprensión Lectora los valores son del 3 - 4%.

Tabla 51. Regresión lineal múltiple entre ansiedad y rendimiento en función del sexo

Variable dependiente = Rendimiento en lengua (chicos)					Variable dependiente = Rendimiento en lengua (chicas)				
Variables	B	Beta	t	Probabilidad	Variables	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	21,6		42,9	0,000	Constante	24,6		73,4	0,000
Fobia escolar	-0,81	-0,20	-4,7	0,000	Trastorno de pánico	-0,12	-0,11	-2,6	0,008
Ansiedad generalizada	0,19	0,13	3,01	0,003	Fobia escolar	-0,44	-0,11	-2,6	0,009
F = 13,38 *** R ² ajustado = 0,043					F = 9,9 *** R ² ajustado = 0,03				
Variable dependiente = Rendimiento en matemáticas (chicos)					Variable dependiente = Rendimiento en matemáticas (chicas)				
Variables	B	Beta	t	Probabilidad	Variables	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	14,9		31,5	0,000	Constante	15,8		29,3	0,000
Trastorno de pánico	-0,20	-0,17	-3,6	0,000	Trastorno de pánico	-0,18	-0,16	-3,15	0,002
Ansiedad generalizada	0,24	0,17	3,7	0,000	Ansiedad de separación	0,20	0,14	3,04	0,002
Fobia escolar	-0,65	-0,17	-3,9	0,000	Ansiedad social	-0,17	-0,12	-2,39	0,017
F = 13,6 *** R ² ajustado = 0,064					F = 9,5 *** R ² ajustado = 0,05				
Variable dependiente = Rendimiento en inglés (chicos)					Variable dependiente = Rendimiento en inglés (chicas)				
Variables	B	Beta	t	Probabilidad	Variables	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	13,8		30,3	0,000	Constante	15,4		60,3	0,000
Trastorno de pánico	-0,09	-0,08	-1,7	0,074	Fobia escolar	-0,50	-0,12	-3,10	0,002
Ansiedad generalizada	0,15	0,12	2,5	0,013					
Fobia escolar	-0,48	-0,13	-3,07	0,002					
F = 5,9 *** R ² ajustado = 0,02					F = 9,5 ** R ² ajustado = 0,01				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

En la tabla que se muestra a continuación se recogen las variables de Personalidad relacionadas con la predicción del Rendimiento Académico.

Tabla 52. Regresión lineal múltiple entre personalidad y rendimiento en la totalidad de la muestra

Variable dependiente = Rendimiento en Comprensión lectora				
VARIABLES	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	13,14		9,95	0,000
Apertura	0,31	0,32	10,19	0,000
Amabilidad	-0,12	-0,12	-3,68	0,000
Extraversión	0,12	0,11	3,65	0,000
F = 45,03*** R ² ajustado = 0,104				
Variable dependiente = Rendimiento en Matemáticas				
VARIABLES	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	4,95		3,96	0,000
Apertura	0,48	0,52	13,30	0,000
Conciencia	-0,10	-0,22	-4,75	0,000
Extraversión	0,15	0,15	4,72	0,000
Amabilidad	-0,07	-0,07	-2,13	0,033
F = 58,67*** R ² ajustado = 0,169				
Variable dependiente = Rendimiento en Inglés				
VARIABLES	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	6,17		4,91	0,000
Apertura	0,25	0,28	8,74	0,000
Extraversión	0,12	0,12	3,86	0,000
Amabilidad	-0,11	-0,12	-3,63	0,000
F = 35,03 R ² ajustado = 0,082				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Los análisis de regresión lineal múltiple llevados a cabo muestran que las variables Apertura, Amabilidad y Extraversión aparecen implicadas en la predicción del rendimiento en todos los casos. En el caso de las Matemáticas, además de las variables citadas, la variable Conciencia también se manifiesta como predictora del rendimiento.

Los porcentajes de varianza explicada más elevados se encuentran en la variable Rendimiento en Matemáticas siendo del 17%, en el caso de Comprensión Lectora el porcentaje es del 10%. Por último para la Lengua Extranjera el porcentaje es del 8%.

En la siguiente tabla se muestran las variables de Personalidad relacionadas con la predicción del Rendimiento Académico, teniendo en cuenta su agrupación por sexos.

Los análisis de regresión lineal múltiple llevados a cabo muestran ciertas diferencias en función del sexo. Para la Comprensión Lectora son las variables Apertura, Amabilidad y Extraversión las implicadas en su predicción mientras que en el caso de los niños la variable que predice el rendimiento es únicamente la Apertura. La predicción del rendimiento matemático en niños se predice con Apertura y Amabilidad, mientras que en el caso de las niñas además de Apertura aparecen Conciencia y Extraversión como variables predictoras. Para la Lengua Extranjera las variables Apertura y Extraversión son comunes para ambos sexos. En el caso de los niños además de las mencionadas interviene la variable amabilidad. En las niñas es la variable diferenciadora es la Conciencia.

Los porcentajes de varianza explicada no muestran diferencias notables entre niños y niñas. En Comprensión Lectora hay una diferencia de 1,3%. En matemáticas esta diferencia es de un 0,7% y por último, para la Lengua Extranjera esta diferencia por sexos es de un 0,5% en este caso favorable a las niñas.

Tabla 53. Regresión lineal múltiple entre personalidad y rendimiento en función del sexo

Variable dependiente = Rendimiento en lengua (Niños)					Variable dependiente = Rendimiento en lengua (Niñas)				
Variables	B	Beta	t	Probabilidad	Variables	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	11,87		6,32	0,000	Constante	14,56		13,0	0,000
Apertura	0,31	0,32	7,12	0,000	Apertura	0,29	0,31	8,10	0,000
Amabilidad	-0,17	-0,19	-3,84	0,000					
Extraversión	0,18	0,17	3,78	0,000					
F = 24,22 *** R ² ajustado = 0,112					F = 65,64*** R ² ajustado = 0,099				
Variable dependiente = Rendimiento en matemáticas (Niños)					Variable dependiente = Rendimiento en matemáticas (Niñas)				
Variables	B	Beta	t	Probabilidad	Variables	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	7,03		5,07	0,000	Constante	4,12		2,34	0,019
Apertura	0,43	0,46	10,54	0,000	Apertura	0,49	0,51	9,31	0,000
Amabilidad	-0,12	-0,14	-3,31	0,000	Conciencia	-0,15	-0,31	-5,01	0,000
					Extraversión	0,19	0,19	4,40	0,000
F = 57,53 *** R ² ajustado = 0,170					F = 39,11*** R ² ajustado = 0,163				
Variable dependiente = Rendimiento en inglés (Niños)					Variable dependiente = Rendimiento en inglés (Niñas)				
Variables	B	Beta	t	Probabilidad	Variables	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	7,49		4,38	0,000	Constante	4,98		2,78	0,006
Apertura	0,26	0,30	6,59	0,000	Apertura	0,30	0,33	5,74	0,000
Amabilidad	-0,15	-0,19	-3,69	0,000	Extraversión	0,15	0,15	3,35	0,001
Extraversión	0,10	0,11	2,41	0,016	Conciencia	-0,07	-0,15	-2,31	0,021
F = 17,66 *** R ² ajustado = 0,083					F = 19,89*** R ² ajustado = 0,088				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

En la tabla que se muestra a continuación se recogen las variables de Ansiedad y Personalidad (analizadas conjuntamente) relacionadas con la predicción del Rendimiento Académico.

Tabla 54. Regresión lineal múltiple entre ansiedad-personalidad y rendimiento en la totalidad de la muestra

Variable dependiente = Rendimiento en Comprensión lectora				
Variabes	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	12,55		8,83	0,000
Apertura	0,28	0,29	9,17	0,000
Fobia escolar	-0,41	-0,10	-3,55	0,000
Amabilidad	-0,12	-0,13	-3,80	0,000
Extraversión	0,14	0,14	4,28	0,000
Ansiedad Social	0,14	0,08	2,76	0,006
Trastorno de pánico	-0,11	-0,10	-3,04	0,002
Ansiedad generalizada	0,09	0,06	2,06	0,039
F = 24,85				
R ² ajustado = 0,128				
Variable dependiente = Rendimiento en Matemáticas				
Variabes	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	5,81		4,59	0,000
Apertura	0,45	0,47	12,18	0,000
Conciencia	-0,10	-0,21	-4,64	0,000
Extraversión	0,16	0,16	4,93	0,000
Trastorno de pánico	-0,15	-0,14	-4,52	0,000
Ansiedad generalizada	0,15	0,10	3,57	0,000
Fobia escolar	-0,33	-0,08	-3,08	0,002
Amabilidad	-0,07	-0,08	-2,31	0,001
F = 39,94				
R ² ajustado = 0,194				
Variable dependiente = Rendimiento en Inglés				
Variabes	B	Beta	t	Probabilidad
Constante	6,92		5,43	0,000
Apertura	0,24	0,26	8,20	0,000
Fobia escolar	-0,34	-0,09	-3,24	0,001
Extraversión	0,13	0,13	4,10	0,000
Amabilidad	-0,12	-0,13	-3,90	0,000
F = 29,34***				
R ² ajustado = 0,091				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Los análisis de regresión muestran que en la predicción del Rendimiento hay cuatro variables que se mantienen en todos los casos: Apertura, Fobia escolar, Extraversión Amabilidad. En el caso de Lengua Extranjera estas cuatro variables mencionadas serían las predictoras de su rendimiento. Comprensión Lectora compartiría otras dos variables con Matemáticas: Trastorno de Pánico y Ansiedad generalizada. Por último como

variable diferenciadora para la Comprensión Lectora aparece la Ansiedad Social y en el caso de las Matemáticas la variable que la singulariza es Conciencia

Los porcentajes de varianza explicada al combinar las variables de ansiedad y personalidad son más elevados: cerca de un 20% en el caso de Matemáticas, un 13% para la Comprensión Lectora y un 9% para la Lengua Extranjera

4.8. Análisis de clúster

Se han llevado a cabo distintos análisis de clúster en función de las puntuaciones obtenidas en Ansiedad y Personalidad. Tras realizar distintos agrupamientos, se ha optado por el de 4 grupos, debido a que ofrecía una mayor coherencia y claridad en los resultados encontrados. Las características de los 4 grupos resultantes figuran expuestas en la tabla 53.

Tabla 55. Análisis de clúster. Puntuaciones medias en las variables de Personalidad y Ansiedad Puntuación Total

	Grupo 1 (a) n = 405	Grupo 2 (b) n = 291	Grupo 3 (c) n = 143	Grupo 4 (d) n = 297		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	Post-hoc
Personalidad						
Conciencia	82,71 (5,74)	66,37 (6,77)	64,88 (8,47)	81,49 (5,69)	583,61***	a>b,c*** a>d** b>c** d>b,c***
Apertura	33,26 (3,61)	26,58 (4,33)	24,69 (4,80)	31,25 (4,09)	242,59***	a>b,c,d*** b>c*** d>b,c***
Extraversión	43,17 (4,05)	38,33 (4,63)	38,27 (4,84)	42,70 (4,31)	102,017***	a>b,c*** a>d** d>b,c***
Amabilidad	41,13 (3,88)	34,63 (4,74)	33,17 (5,17)	39,54 (4,12)	198,52***	a>b,c,d*** b>c*** d>b,c***
Inestabilidad emocional	19,50 (5,51)	22,09 (5,20)	33,59 (6,84)	26,71 (6,67)	231,46***	a<b,c,d*** b<c*** d<b,c***
Ansiedad						
Puntuación total	17,84 (5,99)	19,74 (6,48)	37,08 (8,80)	36,04 (8,21)	559,74***	a<b,c,d*** b<c*** d>b,*** d<c**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Se han analizado un total de seis variables que en todos los grupos se han agrupado de una forma similar. Conciencia, Apertura, Extraversión y Amabilidad conforman un bloque. Inestabilidad Emocional y Ansiedad por su parte conforman otro. A continuación se describen las puntuaciones obtenidas por cada uno de los grupos en cada una de las variables.

El primero de los grupos muestra las puntuaciones más altas en las variables de Conciencia, Apertura, Extraversión y Amabilidad. Siendo por su parte las más bajas en Inestabilidad Emocional y Ansiedad.

El segundo grupo tiene puntuaciones bajas en Conciencia, Apertura, Extraversión y Amabilidad. En Inestabilidad Emocional y Ansiedad las puntuaciones también son bajas

El tercer grupo muestra las puntuaciones más bajas en Conciencia, Apertura, Extraversión y Amabilidad. En Inestabilidad Emocional y Ansiedad por el contrario obtiene las puntuaciones más altas.

El cuarto grupo tiene puntuaciones altas en Conciencia, Apertura, Extraversión y Amabilidad. En Inestabilidad Emocional y Ansiedad las puntuaciones son bajas.

Una vez obtenidos los 4 grupos que resultaban de mayor coherencia, se llevó a cabo una comparación entre ellos en función de los niveles de rendimiento. Los resultados obtenidos figuran en la tabla 54.

Tabla 56. Análisis de clúster. Puntuaciones medias en variables de Rendimiento Académico

Rendimiento	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	F	Post-hoc
	n = 405	n = 291	n = 143	n = 297		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Lengua	23,74(4,83)	22,11(5,30)	21,23(5,05)	23,39(4,80)	12,64	a>b,c*** b<d** c<d***
Matemáticas	16,15(4,46)	14,54(5,06)	13,21(5,06)	15,04(4,92)	14,89	a>b,c*** a>d** c<d***
Inglés	15,14(4,62)	13,98(4,68)	13,22(4,93)	14,85(4,71)	7,75	a>b,c*** c<d***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Como se puede observar, los resultados indican que el grupo 1 es el que mejores resultados obtiene. El grupo 4, le seguiría siendo sus resultados también buenos pero algo más bajos que los del primer grupo. En ambos casos los resultados académicos obtenidos por estos grupos tanto en Lengua, Matemáticas como en Inglés se sitúan por encima de la media en todos los casos excepto en la puntuación del cuarto grupo en Inglés que está prácticamente en la media de la muestra total. El grupo 2 se situaría en el tercer lugar de este ranking de resultados si bien para este grupo los resultados en Lengua, Matemáticas e Inglés están por debajo de la media obtenida por la muestra total. El grupo 3 se situaría en último lugar con los

peores resultados tanto en Comprensión Lectora, Matemáticas y Lengua Extranjera.

Destacar que las diferencias del grupo 1 con los grupos 2 y 3 son en todos los casos significativas. Lo mismo que sucede entre el grupo 4 y el grupo 3. También se muestran diferencias significativas en todas las puntuaciones de rendimiento académico.

5. CONCLUSIONES

A continuación se exponen las principales conclusiones obtenidas en esta investigación en relación con los objetivos e hipótesis formulados anteriormente en el apartado 2 de la parte empírica.

Como **primer objetivo** se planteó evaluar las características y la distribución de la respuesta de ansiedad en el alumnado con edades comprendidas entre los 10 y 12 años. En este sentido se partían de dos hipótesis, cuyo contraste se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 57. Contraste de las hipótesis correspondientes al primer objetivo

Hipótesis del primer objetivo	Confirmación
1. El alumnado de la muestra presentará, como media, unos niveles de ansiedad similares a los obtenidos en la población general.	Si, parcialmente (a excepción de las variables trastorno de pánico y ansiedad por separación)
2. Las niñas de la muestra presentarán puntuaciones de ansiedad más elevadas que los niños.	Si

Los resultados obtenidos por la muestra se ajustan a los parámetros referenciados para la validación española del cuestionario SCARED (véase tabla 4). La puntuación en las variables: total ansiedad, ansiedad generalizada y ansiedad social no muestran diferencias con respecto a la media normativa de la prueba. Sin embargo, en dos de las variables (trastorno de pánico y ansiedad por separación) se constatan diferencias significativas entre las puntuaciones medias de la muestra y de la prueba. En el caso del trastorno de pánico, la puntuación media obtenida por la muestra participante en esta investigación está 0,29 desviaciones típicas por encima de la puntuación media de la prueba. En el caso de la ansiedad por separación, si bien, se establece una diferencia estadísticamente significativa entre ambas medias, esta diferencia es muy baja y supone una diferencia de 0,10 desviaciones típicas. Por lo tanto, la **primera hipótesis se confirma parcialmente**.

En cualquier caso, los datos que se han contrastado con otros referentes de validación española van en la misma línea. Además, se observan diferencias más llamativas al comparar los parámetros de la versión española del SCARED con los establecidos en otros países. Estas diferencias son normales y están generalmente asociadas a las diferencias culturales de los distintos entornos de validación.

Por otra parte, como ya se ha señalado en la parte teórica, las validaciones del SCARED realizadas para población española ponen de manifiesto la existencia de cuatro factores, no incluyendo la fobia escolar como factor. No existen, por tanto, datos de referencia para esta variable en la validación para población española.

Por lo que se refiere a la segunda hipótesis del primer objetivo, se trata de una cuestión que se repite en la bibliografía con frecuencia. En general, las puntuaciones medias de las niñas en ansiedad son más altas que las de los niños. Los datos obtenidos en la muestra de este estudio confirman esta hipótesis. Las puntuaciones de las niñas son significativamente más altas que las de los niños en las variables de ansiedad total, pánico-somatizaciones, ansiedad generalizada, ansiedad de separación y ansiedad social. Únicamente en la variable de fobia escolar no se encuentran diferencias significativas, aunque la puntuación media de las niñas es algo más alta. Por lo tanto, **se confirma la segunda hipótesis**.

Como **segundo objetivo** de la investigación se planteó conocer las características de personalidad del alumnado de la muestra. La hipótesis de partida se relacionaba con la mayor prevalencia de inestabilidad emocional en aquellos alumnos con niveles de ansiedad más elevados. El contraste de esta hipótesis se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 58. Contraste de la hipótesis correspondiente al segundo objetivo

Hipótesis del segundo objetivo	Confirmación
3. La prevalencia de la inestabilidad emocional dentro del alumnado con elevados niveles ansiedad será mayor que el manifestado por los que presentan niveles de ansiedad bajos.	Si

Los resultados obtenidos muestran que del total de alumnos que tiene bajos niveles de ansiedad (puntuación total), solo un 4,2% presenta elevados niveles de inestabilidad emocional. Por el contrario, entre los alumnos con altos niveles de ansiedad, el 42,3% presenta puntuaciones elevadas de inestabilidad emocional.

En el caso del pánico-somatizaciones, entre los alumnos con niveles bajos en esta variable, solamente el 3,8%, muestra niveles elevados de inestabilidad emocional. Frente a este dato, el 36,8% de los alumnos con niveles elevados en panico-somatizaciones presenta niveles elevados de inestabilidad emocional.

Para la ansiedad generalizada, del total de alumnos con elevados niveles de ansiedad, solo el 6,2% muestra niveles elevados de inestabilidad emocional. En el otro extremo, del total de alumnos con elevados niveles de ansiedad generalizada un 33,9% muestra elevados niveles de inestabilidad emocional.

En la variable de ansiedad de separación, entre los alumnos con elevados niveles de ansiedad solamente el 8,1% mostraba niveles elevados de inestabilidad emocional. Por el contrario, del total de alumnos con niveles de ansiedad de separación elevados, el 35,9% manifestaba niveles elevados de inestabilidad emocional.

La ansiedad social muestra unos datos similares. Entre el alumnado con elevados niveles de ansiedad, el 9,8% muestra niveles elevados de inestabilidad emocional. Frente a estos datos, del total de alumnos con

elevados niveles de ansiedad social, el 30,4% manifiesta elevados niveles de inestabilidad emocional.

Por último, en el caso de la fobia escolar, entre el alumnado con niveles elevados de fobia escolar, un 11,4% muestra elevados niveles de inestabilidad emocional, mientras que para el total de alumnos con elevados niveles de fobia escolar es un 29,9% el que muestra niveles elevados de inestabilidad emocional.

Con arreglo a estos datos, **se confirma la tercera hipótesis**. Además, la correlación entre todas las variables de ansiedad con la inestabilidad emocional es significativa en todos los casos (véase la tabla 42).

En cualquier caso, más allá de la hipótesis de partida, destaca la relación negativa que se ha encontrado entre la variable de apertura y las variables de ansiedad. La apertura correlaciona con todas las variables de ansiedad, a excepción de la ansiedad generalizada, variable con la que no hay relación significativa.

Como **tercer objetivo** de investigación se planteó determinar el rendimiento académico del alumnado de la muestra. En este sentido, se hipotetizaba que el rendimiento sería similar al obtenido por la población general. El contraste de esta hipótesis se plantea en la siguiente tabla.

Tabla 59. Contraste de la hipótesis correspondiente al tercer objetivo

Hipótesis del tercer objetivo	Confirmación
4. El alumnado de la muestra va a obtener unos niveles de rendimiento académico similares a los del conjunto de la población.	Si, parcialmente

Los resultados obtenidos indican que las puntuaciones medias de la muestra estudiada en las variables relacionadas con la comprensión lectora y las matemáticas no presentan diferencias estadísticamente significativas con respecto a la media obtenida por la población general. En el caso de la

asignatura de lengua extranjera (inglés) hay una diferencia significativa. Por la tanto, **se confirma parcialmente la hipótesis cuarta**.

Con este objetivo se pretendía garantizar que la muestra fuera representativa del alumnado de Navarra de estas edades. Para ello se tuvieron en cuenta distintos criterios (ya explicados anteriormente) que, en general, han llevado a tener una representación adecuada de los distintos centros que hay en la comarca de Pamplona, como se puede observar en el apartado descriptivo de las variables socioeconómicas de la muestra. Si se tiene en cuenta el tamaño de la muestra y el escaso margen de desviación, se puede considerar que la muestra recoge de forma adecuada las características de la población general.

En cualquier caso, es interesante tener en cuenta que uno de los elementos que más relevancia está adquiriendo en los últimos años en relación con el rendimiento académico es el índice socio económico de centro. Las diferencias entre centros con índices socioeconómicos bajos y altos son de 1,87 puntos en comprensión lectora, de 2,63 en matemáticas y de 2,77 en lengua extranjera (véanse las tablas 39, 40 y 41). Por lo tanto, el índice socioeconómico se puede considerar como un indicador importante para analizar su incidencia en el rendimiento académico en los centros escolares.

Como **cuarto objetivo** se planteó establecer la relación existente entre los niveles de ansiedad, los rasgos de personalidad y el rendimiento académico. En este sentido, se partían de dos hipótesis cuyo contraste se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 60. Contraste de las hipótesis correspondientes al cuarto objetivo

Hipótesis del cuarto objetivo	Confirmación
5. El alumnado con elevados niveles de ansiedad presentará ciertos matices diferenciales relativos al rendimiento académico en dimensiones concretas, tanto de matemáticas como de lengua como de lengua extranjera.	Si
6. Se identificarán perfiles psicológicos (inestabilidad emocional, conciencia y apertura bajas) que, unidos a elevados niveles de ansiedad, mostrarán unos resultados académicos significativamente más bajos que la media.	Si

En general, el alumnado con elevados niveles de ansiedad presenta puntuaciones medias ligeramente inferiores al resto de la muestra. En el caso de comprensión lectora y lengua extranjera estas diferencias son tan pequeñas que no llegan a ser significativas. En el caso de matemáticas las diferencias son significativas.

Además, se ha podido constatar que hay variables de ansiedad en las que estas diferencias entre los alumnos con alto y bajo rendimiento académico son mayores. En el caso de la fobia escolar, las diferencias son significativas tanto en comprensión lectora, como en matemáticas y en lengua extranjera. En el caso del trastorno de pánico hay diferencias significativas en comprensión lectora y en matemáticas. En el caso de ansiedad de separación se constata también esta diferencia significativa en matemáticas (véanse las tablas 44, 45 y 46).

Asimismo, dentro de cada una de las materias (comprensión lectora, matemáticas y lengua extranjera) las diferencias reseñadas no se dan de manera uniforme. En el caso de comprensión lectora, las diferencias están más acentuadas en los ítems de reflexión sobre el contenido y en los referidos a la forma. En el caso de matemáticas, además de las diferencias observadas en la puntuación total, la subprueba de resolución matemática es en la que más diferencias se observan. En el caso de la lengua extranjera

(inglés), en el apartado de *writing* es donde se observan ciertas diferencias que no llegan a ser significativas.

Por lo tanto, los resultados obtenidos **confirman la hipótesis quinta**. No obstante, como se ha descrito en el apartado teórico, los elevados niveles de ansiedad no comportan unas diferencias importantes en el rendimiento académico. Aunque el funcionamiento cognitivo, como se describe en la bibliografía, es diferente, existen mecanismos de compensación que pueden hacer reducir esas diferencias.

En este sentido, la hipótesis sexta se relaciona con la identificación de perfiles psicológicos (inestabilidad emocional, conciencia y apertura bajas) que, unidos a elevados niveles de ansiedad, mostrarán unos resultados académicos significativamente más bajos que la media. Los rasgos de personalidad se han vinculado con el rendimiento académico en la línea descrita en la parte teórica de la tesis.

Los datos obtenidos en este estudio avalan la importancia que tienen determinadas características de la personalidad para los aprendizajes. Las variables conciencia, apertura y extraversión marcan diferencias significativas en las tres materias de rendimiento académico. En el caso de la amabilidad las diferencias se observan únicamente en matemáticas. Además, es destacable la importancia de la variable apertura, que aglutina una capacidad de pronóstico sobre el rendimiento académico superior al de cualquiera de las otras variables (véanse las tablas 47, 48, 49, 52 y 53).

Asimismo, los análisis de clúster muestran cómo distintos perfiles de personalidad asociados a niveles altos de ansiedad aportan diferencias significativas en rendimiento académico. En concreto, las puntuaciones altas en conciencia, apertura, extraversión y amabilidad, unidas a altas puntuaciones en los niveles de ansiedad, aportan unos niveles de rendimiento académico significativamente mejores a los que obtienen los alumnos con elevados niveles de ansiedad pero unidos a baja conciencia, apertura, extraversión y amabilidad.

Los resultados de los análisis de clúster recogen perfectamente el sentido de esta tesis, que pretendía demostrar la existencia de perfiles de personalidad diferentes dentro del alumnado con niveles elevados de ansiedad. Además, como se ha constatado, estos perfiles diferenciados tienen como resultado diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico, tanto para lengua, como para matemáticas y lengua extranjera (véanse las tablas 55 y 56). Por lo tanto, **se confirma la hipótesis sexta.**

6. DISCUSIÓN

En la primera parte de este apartado se comentan los aspectos más relevantes de este estudio en relación con los cuatro objetivos generales de la presente investigación. Estos objetivos son, en primer lugar, evaluar las características y la distribución de la respuesta de ansiedad en el alumnado con edades comprendidas entre los 10 y 12 años. En segundo lugar, conocer las características de la personalidad del alumnado de la muestra. En tercer lugar, determinar el rendimiento académico del alumnado y, por último, en cuarto lugar, establecer la relación entre los niveles de ansiedad, los rasgos de personalidad y el rendimiento académico.

Tras abordar los cuatro objetivos propuestos para la investigación, se señalarán las principales limitaciones y fortalezas con las que se ha contado en la realización de la investigación, así como algunos aspectos que deberían ser tenidos en cuenta en futuras investigaciones relacionadas con esta temática.

6.1. Características y distribución de la respuesta de ansiedad en el alumnado con edades comprendidas entre los 10 y 12

Para describir las características de ansiedad del alumnado de la muestra se ha utilizado el SCARED, un cuestionario ampliamente comentado en lo largo de la parte teórica y empírica de esta investigación. En la actualidad se cuenta con numerosas pruebas sobre la validez y fiabilidad de dicho instrumento para población española (todas ellas mencionadas en la parte teórica de esta tesis). En definitiva, con arreglo a todos los estudios nacionales e internacionales que se han llevado a cabo hasta la fecha, el SCARED parece ser un instrumento útil para la evaluación de la ansiedad en población infantil.

Las puntuaciones obtenidas por la muestra se han ajustado a los parámetros estipulados por la prueba. Es importante mencionar la discrepancia de puntuaciones en la variable de pánico-somatizaciones en las que la muestra ha obtenido puntuaciones medias más elevadas que las

puntuaciones medias descritas en la prueba. Otra precisión que debe hacerse es que, pese a que en la validación española no se consideraba la fobia escolar como factor, se decidió mantenerlo a lo largo de la investigación, especificando en todo momento que en la validación factorial española no se contemplaba como factor (Vigil-Colet et al., 2009). En cualquier caso, las pruebas psicométricas realizadas en otros países han concluido con la existencia de cinco factores, entre los que se incluye la fobia escolar (Essau et al., 2015; Hale et al., 2005; Isolan et al., 2011).

Por otra parte, también es destacable la diferencia observada por sexos en lo referido a la ansiedad. En todas las variables de ansiedad se constata esta diferencia, que es significativa en todos los factores excepto en lo que respecta a la fobia social. En el caso de las niñas el porcentaje de alumnas con niveles elevados de ansiedad está entre el 20% y el 24%, dependiendo de las distintas variables, mientras que en el caso de los niños este porcentaje oscila entre el 13% y el 16%. Esta es una característica de la ansiedad que ha sido ampliamente descrita por la literatura (Lewinsohn, Gotlib, Lewinsohn, Seeley, y Allen, 1998; Maeng y Milad, 2015) y que incluso así figura en los manuales diagnósticos (APA, 2013).

Con respecto a las diferencias de ansiedad en el resto de variables socio-demográficas de la muestra, es preciso destacar que en líneas generales no se han observado diferencias importantes. En la mayoría de las variables se han referido puntuaciones similares, lo que implica que no se han apreciado diferencias significativas. Por lo que respecta al apartado del índice socioeconómico, las puntuaciones de que se dispone son las relativas al centro. No se dispone de datos concretos de cada uno de los participantes y, por lo tanto, no se puede una valoración en este apartado.

Una cuestión que llama la atención es que la ansiedad generalizada ha sido significativa en las tres variables sociodemográficas estudiadas. En concreto, los niveles elevados de ansiedad destacan en los centros de titularidad concertada, con un modelo lingüístico castellano y con un nivel socioeconómico alto.

6.2. Características de personalidad del alumnado de la muestra

Para valorar las características de personalidad la prueba utilizada ha sido la *Big-Five* (BFQ-NA), prueba publicada por TEA en 2006 (Barbaranelli et al., 2006). Los resultados obtenidos muestran que hay diferencias significativas entre las medias de la muestra y las medias referenciadas por los datos normativos de la prueba en cuatro de las cinco variables. En los casos de apertura, extraversión y amabilidad las diferencias son muy pequeñas, en el caso de la inestabilidad emocional es algo mayor que 0,36 desviaciones típicas.

En el análisis de los resultados atendiendo a las variables sociodemográficas se observa que la muestra informa de diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de niños y niñas en los rasgos de amabilidad y de conciencia. Al revisar el manual de referencia (Barbaranelli et al., 2006) estas diferencias también aparecen en el manual publicado por TEA, concretamente en la tabla específica de puntuaciones por sexos y edades.

Asimismo, la inestabilidad emocional, al igual de lo que sucede en el caso de la ansiedad, vuelve a marcar un perfil que se manifiesta de nuevo con puntuaciones más altas y significativas en la escuela concertada, en el modelo lingüístico castellano y en un nivel socioeconómico alto.

6.3. Rendimiento académico del alumnado de la muestra

Las pruebas-diagnóstico que se han utilizado comenzaron a realizarse en Navarra en el curso 2009/10, y en esta investigación se han utilizado las realizadas en el curso 2010/11. Al hacer la selección de la muestra, se tuvo especial cuidado en representar de forma adecuada la realidad de centros existentes en Navarra: públicos, concertados, en áreas geográficas diferentes y con distintos modelos lingüísticos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos por la muestra y su posterior comparación con los resultados de las pruebas-diagnóstico

realizadas en Navarra, los datos indican una buena coincidencia de medias. Las puntuaciones medias de comprensión lectora y matemáticas se ajustan perfectamente a la media poblacional. En lengua extranjera encontramos una pequeña diferencia.

Al analizar las variables sociodemográficas, se observa una diferencia significativa entre niños y niñas en comprensión lectora y en lengua extranjera. En matemáticas no hay diferencia por sexos. Estos mismos resultados aparecen en la población total, lo cual, además de la connotación, da más fuerza a la elección de la muestra. Estas diferencias son recogidas en el informe PISA 2012, que a su vez hace mención a informes anteriores que van en la misma línea (INEE, 2013).

Dentro de comprensión lectora, las niñas obtienen mejores puntuaciones en distintas subpruebas, como por ejemplo: búsqueda de información, interpretación y reflexión sobre la forma. En lengua extranjera las diferencias se dan en *listening* y *writing* donde los resultados son más altos para las niñas que para los niños.

En lo referido a la titularidad de centro, los resultados en las tres materias evaluadas muestran diferencias significativas a favor de la escuela concertada. Tomando como referencia la puntuación total en cada una de ellas, se encuentra una diferencia de 0,33 desviaciones típicas en comprensión lectora, de 0,55 desviaciones típicas en matemáticas y de 0,34 desviaciones típicas en lengua extranjera. Este resultado era previsible a tenor de la bibliografía consultada (INEE, 2013). El informe PISA 2012 también hace referencia a las diferencias entre centros por su titularidad.

Por lo que se refiere al Índice Socioeconómico del Centro (ISEC), la diferencia entre las medias es significativa en todas las materias. Si se toma como referencia la puntuación total en cada una de ellas, se observa una diferencia de 0,37 desviaciones típicas en comprensión lectora, de 0,55 desviaciones típicas en matemáticas y de 0,60 desviaciones típicas en lengua extranjera. Este resultado era previsible en función de la bibliografía

consultada (INEE, 2013). El informe PISA 2012 hace también referencia a las diferencias entre centros en función de su índice socioeconómico.

El informe PISA 2012 hace referencia a las diferencias entre tipos de centro por su titularidad y relaciona gran parte de estas diferencias con el ISEC. En nuestro estudio la correlación entre titularidad de centro e ISEC es 0,589. Este indicador marca una alta correlación entre estas dos variables.

Según el informe PISA 2012, en España la diferencia de 39 puntos que se obtenía a favor de los alumnos de los centros privados, se reduce a 10 puntos al detraer el ISEC de las familias y de los centros. De este modo, se puede concluir que aunque los centros privados tienden a rendir más que los públicos, las diferencias entre los centros de distinta titularidad disminuirían considerablemente si los niveles sociales, económicos y culturales entre los centros públicos y privados en España fueran similares. (INEE, 2013).

Por lo que se refiere al análisis del rendimiento académico en relación con el modelo lingüístico, las diferencias entre ambos modelos son mínimas. De hecho, no hay ninguna diferencia significativa entre las puntuaciones medias de ambos modelos ni en comprensión lectora ni en matemáticas. En lengua extranjera hay una diferencia mínima, con una puntuación total favorable al modelo de enseñanza en euskera, generada por una de las subpruebas: *writing*. Esta subprueba es la única de las tres que marca diferencias significativas con el otro modelo lingüístico.

6.4. Relación entre los niveles de ansiedad, los rasgos de personalidad y el rendimiento académico.

6.4.1. Relación entre ansiedad y personalidad

En esta investigación se hipotetizaba que habría una mayor prevalencia de población ansiosa en las personas con elevados niveles de inestabilidad emocional. Los resultados han mostrado que la relación de todas las dimensiones de ansiedad con la inestabilidad emocional es alta.

Ello coincide con los resultados de estudios previos, que han encontrado esta misma relación (Kotov et al. 2010; Muris et al., 2004; Vreeke y Muris, 2012). Estos estudios relacionan claramente el neuroticismo con la ansiedad. Destacan en este sentido los trabajos de Muris et al. (2004) realizados con el SCARED y Big-Five y el trabajo de Kotov et al. (2010), llevado a cabo desde un punto de vista psicopatológico, que recoge en un meta-análisis las correlaciones entre las variables de personalidad y los trastornos mentales. En el caso de la ansiedad son destacables las correlaciones con el neuroticismo.

Este tipo de estudios se ha referenciado en población adulta, pero en población infantil no hay estudios que desarrollen esta temática de una forma amplia. En este sentido, es importante mencionar la importancia de la relación entre la apertura, como rasgo de la personalidad, y la ansiedad. La apertura muestra correlaciones negativas y significativas con todas las variables de personalidad, excepto con la ansiedad generalizada. Si bien las correlaciones no tienen una intensidad alta, es un elemento que hay que destacar por la importancia del rasgo de apertura en los aspectos positivos del desarrollo de la persona. Hay estudios que así lo corroboran, desde la relación entre neuroticismo y ansiedad social (Kaplan et al., 2015) hasta un meta-análisis que describe perfectamente la relación del neuroticismo con todas las variables de ansiedad (Kotov et al., 2010).

Resulta imprescindible mencionar, además, la radiografía tan clara que se ha obtenido de la ansiedad social en estas edades. Además de la mencionada relación con la inestabilidad emocional y de la relación negativa con la apertura, se destaca la relación con otros dos rasgos de personalidad que están avalados por la literatura en población adulta, como son extraversión y amabilidad. Con ambos mantiene una correlación negativa.

La fobia escolar, por su parte, representa otro perfil característico. Como en el caso anterior, a las correlaciones descritas con inestabilidad emocional y apertura se suman las correlaciones negativas de conciencia y amabilidad.

6.4.2. *Relación entre ansiedad y rendimiento académico*

Los resultados obtenidos muestran que, de forma general, se constata que la fobia escolar presenta una correlación negativa con las tres materias de rendimiento evaluadas. Esta correlación también se observa en todas las subpruebas de estas materias. Este es un elemento importante que debe tenerse en cuenta en futuros programas preventivos. No obstante, se debe ser precavido, ya que como se ha mencionado anteriormente, la fobia escolar no es un factor diferenciado en la validación española del SCARED.

Por otra parte, el alumnado con ansiedad presenta de forma genérica unos peores resultados en matemáticas que en el resto de las materias. Estas dificultades se observan en la puntuación global de ansiedad, en el pánico y en la ansiedad de separación, además de la fobia social ya comentada. En todos los casos, los problemas en matemáticas se concentran en las subtareas de resolución matemática y, en menor medida, en la comprensión de la situación. En este sentido, se ha hipotetizado que la influencia de la ansiedad en el rendimiento académico se reflejará en el proceso de activación de recursos personales, que estarán en relación con la demanda o dificultad de la tarea. Además, dependerá también de la capacidad de controlar la interferencia que pueda producir la preocupación por la anticipación del riesgo. Por último, dependerá también de la disponibilidad de recursos adecuados para afrontar dicha tarea (Gutiérrez, 1996).

En el resto de materias la incidencia es menor en el caso de la comprensión lectora y, aunque con menor intensidad que en el caso de matemáticas, se observa una correlación negativa entre el trastorno de pánico y la comprensión lectora, además del ya mencionado de fobia escolar. En este caso, las subtareas de búsqueda de información y reflexión sobre la lengua son las que explicarían las dificultades en esta materia, en la línea sugerida por Muris et al. (2004).

En el caso de lengua extranjera la correlación es mínima. Únicamente en el caso de pánico, además del ya mencionado de fobia social, se aprecia una correlación negativa con el rendimiento en lengua extranjera. Esta mínima variación se explicaría desde las dificultades en la subprueba de *writing*.

Estas afirmaciones coinciden con las descritas desde la teoría de Eysenck y Gutiérrez-Calvo, en las que el funcionamiento cognitivo según la teoría de control atencional es diferente en el caso de las personas con elevados niveles de ansiedad. De la misma forma, Eysenck plantea la capacidad de compensar ese tipo de dificultades, con lo que el panorama del rendimiento académico se adecua a ese perfil, que evidencia la existencia de dificultades más específicas en el caso de las matemáticas, algo que ya se describe en la literatura.

Los análisis de regresión llevados a cabo entre todas las variables de ansiedad y el rendimiento académico muestran datos significativos. En matemáticas muestran un porcentaje de explicación de la varianza del rendimiento más alto 5,8%, mientras que en comprensión lectora es de un 3,85% y de un 2% para lengua extranjera. La capacidad predictiva es algo mayor en niños que en niñas, llegando en matemáticas hasta un 6,4% para los niños y quedándose en un 5% para las niñas. En las otras dos materias se da una situación similar, aunque el porcentaje es algo mayor en el caso de los niños.

En esta investigación era esperable que los porcentajes de explicación de la varianza fueran tan bajos. Dentro del alumnado con puntuaciones elevadas en ansiedad hay una heterogeneidad muy grande. Queda constatado que la ansiedad tiene cierta repercusión en el rendimiento académico, si bien será necesario desgranar la heterogeneidad del grupo con elevados niveles de ansiedad para ver si se puede detectar sobre qué grupo tiene una incidencia mayor.

6.4.3. *Relación entre personalidad y rendimiento académico*

Los rasgos de personalidad han mostrado una correlación positiva con el rendimiento académico, con la excepción de la inestabilidad emocional, que no muestra una incidencia relevante y, cuando correlaciona, lo hace de forma muy leve y negativa.

Son destacables las correlaciones de apertura, aunque son correlaciones moderadas. En matemáticas, por ejemplo, es de 0,37. Esta variable se ha unido en muchos casos con inteligencia general, pero como se describe en el apartado teórico de este trabajo, la inteligencia general correlaciona de forma moderada con el rendimiento académico. Es una variable que en esta investigación ha mostrado una gran fuerza como elemento positivo característico de la persona.

Conciencia y extraversión son dos variables que correlacionan con rendimiento académico y además de una forma muy estable en todas las subtareas de las tres materias. Manifiestan correlaciones que van desde el 0,10 al 0,20 en todos los casos. Tanto la conciencia como la extraversión se describen como elementos positivos de la personalidad, y ambas aparecen relacionadas con el rendimiento. Estos datos van en la línea de los resultados obtenidos por Zhou (2015) y Poropat (2014).

La amabilidad es un rasgo de la personalidad que también correlaciona con el rendimiento académico pero con una intensidad menor: todas las correlaciones están por debajo de 0,10 y muestra una relación fundamentalmente en matemáticas, mientras que su relación con lengua y lengua extranjera solamente se da en alguna de las subpruebas. Ello coinciden con los resultados del estudio de Zhou (2015).

Por otra parte, las regresiones realizadas entre todas las variables de personalidad y rendimiento académico muestran una significatividad alta en las tres materias. En matemáticas, presentan un porcentaje más alto, el 16,98% de la varianza, mientras que en comprensión lectora es de un

10,4% y en lengua extranjera se queda en un 8,2%. Similares resultados se obtienen en el estudio de Mulloa et al. (2014) y Poorthuis et al. (2014).

Los porcentajes de explicación de la varianza son realmente llamativos. Los rasgos de personalidad presentan buenas características para explicar condiciones personales estables que inciden sobre el rendimiento. Muchas de estas características personales se han estudiado como circunstancias personales, de forma individual, aspecto que ya quedó reflejado en la revisión bibliográfica. Los estudios realizados ponen de manifiesto el interés de este tipo de análisis centrados en el rendimiento académico. En los últimos años se han realizado abundantes estudios que tratan de ver las correlaciones y la incidencia de cada una de las variables en la explicación de varianza del rendimiento, a partir de variables relacionadas con la inteligencia emocional.

Tres son las variables que de forma constante aparecen en estas regresiones: apertura, amabilidad y extraversión. En el caso de las matemáticas la variable conciencia aparece como predictora del rendimiento académico. En esta misma línea se citan los estudios de Bidjerano y Dai (2007) y Laidra et al. (2007)

Cuando se analizan los datos en función del sexo, hay una diferencia pequeña en la capacidad predictiva de las variables de personalidad. Es algo mayor para niños, en el caso de comprensión lectora y matemáticas, y prácticamente el mismo para niños y niñas en el caso de lengua extranjera.

6.4.4. *Relación entre ansiedad, personalidad y rendimiento académico*

Los análisis de regresión que incluían de forma conjunta todas las variables de ansiedad y de personalidad no han aportado información adicional a la ya proporcionada por dichas variables de forma separada. Las variables predictoras implicadas en la explicación de la varianza del rendimiento eran las mismas que se habían detectado al analizar la ansiedad y la personalidad por separado. Este porcentaje de la varianza representa prácticamente la suma de los porcentajes registrados para

ansiedad y personalidad. En el caso de comprensión lectora es un 12,8% de la explicación de la varianza: un 15,8% en el caso de los niños y de un 12,2% en el caso de las niñas. Para las matemáticas es un 19,4% del total de la varianza, que en el caso de los niños llega al 21,8% y en el de las niñas, al 18,1%. Para la materia de lengua extranjera, la varianza es 9,1%. En el caso de los niños supone un 10,2% y de un 9,6% en el caso de las niñas. En esta misma línea se encuentran otros estudios previos llevados a cabo (Abe, 2005; Popper y Amit, 2009; Galla y Wood, 2012).

En este punto de la investigación se intenta explicar la heterogeneidad que existe dentro del alumnado con elevados niveles de ansiedad. Se sabe que no es un grupo compacto y la bibliografía informa de que hay diferencias entre ellos debidas a otros factores que compensan la tendencia negativa que marca la ansiedad en el rendimiento. La personalidad es una de las variables que se puede contemplar como moduladora de este rendimiento.

Los análisis de clúster realizados en esta investigación informaron de cuatro grupos de alumnos. Dos grupos recogen alumnado con elevados niveles de ansiedad. Uno de ellos, el grupo 4, al compararlo con el grupo 3, muestra puntuaciones medias más altas, estadísticamente significativas, en rendimiento académico, tanto en comprensión lectora y matemáticas, como en lengua extranjera. Las puntuaciones del grupo 4 son similares a las obtenidas por la media de la población y los resultados del grupo 3 son significativamente más bajos que la media de la muestra.

Se demuestra de esta forma la heterogeneidad de las personas con elevados niveles de ansiedad. Las personas con elevados niveles de ansiedad no componen un grupo homogéneo, sino que presentan muchas diferencias individuales, y desde esta investigación se ha tratado de mostrarlo. Se considera que los rasgos de personalidad positivos, tal y como se describía en la parte teórica, pueden contribuir a modular el diferente funcionamiento cognitivo inducido por la ansiedad con un mayor esfuerzo por parte del individuo.

Esta investigación va en la línea de lo explicado por Eysenck. En concreto, si bien el rendimiento cognitivo es diferente en el alumnado con elevados niveles de ansiedad, hay otros mecanismos (la motivación, por ejemplo) que pueden hacer que ese rendimiento se vea compensado.

6.5. Limitaciones, fortalezas del estudio y líneas futuras de investigación

La investigación que se presenta en esta tesis doctoral no está exenta de limitaciones. Se señalan a continuación las más relevantes, así como las posibles consecuencias derivadas de las mismas.

En primer lugar, se trata de un estudio correlacional. Al margen de la importancia de los datos obtenidos, se podría haber completado la información con el desarrollo de un estudio longitudinal que aportase información sobre los logros académicos alcanzados por la misma muestra a los 14 años de edad. Es en ese momento cuando se llevan a cabo las pruebas-diagnóstico en el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta información permitiría conocer si las relaciones observadas entre la ansiedad, la personalidad y el rendimiento académico se mantienen a más largo plazo, así como el grado de estabilidad de las características de personalidad a estas edades tempranas.

En esta misma línea, además de los análisis llevados a cabo y de la devolución personalizada de la información que se ha hecho a los centros educativos implicados, se podría haber completado la investigación con alguna intervención específica con el alumnado que presenta elevados niveles de ansiedad, estableciendo grupos de control sin intervención con los que poder comparar la eficacia del programa preventivo específico.

Por otra parte, la información relativa al Índice Socioeconómico del Centro (ISEC) ha sido global, por lo que aporta una información del centro educativo en su conjunto. Debido a la importancia de esta variable, habría sido interesante disponer de esa misma información, pero relativa a la situación individual de cada uno de los participantes en el estudio. De esta

forma, más allá del nivel del centro, se podría analizar la repercusión del índice socioeconómico individual sobre las variables objeto de estudio de esta investigación.

Por lo que se refiere a las pruebas, en esta investigación se han utilizado pruebas de autoinforme en las que la información es proporcionada por el propio alumnado. Tal y como se ha puesto de manifiesto en los resultados obtenidos en otros estudios, habría sido interesante complementar la evaluación con otros cuestionarios informados por la familia o por el profesor.

En cualquier caso, al margen de las limitaciones señaladas, este estudio tiene aportaciones específicas de gran utilidad en el ámbito educativo. No sería justo mencionar sólo las dificultades y limitaciones del estudio, sin citar también las fortalezas con las que éste ha contado. A continuación se mencionan algunos de los aspectos que más han ayudado al desarrollo de la investigación.

La muestra está compuesta por un total de 1.141 alumnos. Es una muestra importante en relación con la población total a la que representa. Este número considerable de alumnos permite para poder hacer generalizaciones sobre los aspectos valorados a la población general.

Por otra parte, se trata de una investigación realizada con población infantil. A lo largo de estos últimos años se han producido grandes avances en la consideración de la infancia como una población con una serie de características particulares y diferenciadas a las de otros grupos de población. Como se ha comentado anteriormente son varios los organismos internacionales que hacen recomendaciones para aumentar la investigación en este tramo de edad. En este caso, la investigación se ha realizado con población general. Desde la psicología ha habido una mayor tendencia a realizar investigaciones desde la psicopatología, lo que ha aportado avances considerables en ese campo. En estos últimos años son muchos los trabajos que se van realizando con población general y este contribuye en este sentido.

El tipo de pruebas utilizadas cuenta con una amplia trayectoria de investigación que las avala. Cada una de ellas es puntera en el ámbito de estudio para el que han sido diseñadas. Además, en el caso del rendimiento académico, se trata de pruebas comunes para toda la población participante, y se cuenta con una serie de protocolos tanto en su diseño como en su ejecución que garantiza la objetividad de las mismas.

Desde un punto de vista metodológico, se ha seguido un proceso riguroso que ha contado con la participación de los centros. Se ha preservado en todo momento el anonimato del alumnado y de los centros participantes. Es un aspecto al que se le ha dado gran importancia en esta investigación. Para ello, tal y como se comenta en el apartado dedicado al procedimiento, se estableció un sistema de plicas para que únicamente la dirección y el departamento de orientación de cada centro pudieran conocer los datos relacionados con sus alumnos.

Asimismo, al margen del estudio presentado en esta tesis doctoral, se ha llevado a cabo una devolución de los resultados a cada uno de los centros participantes. En concreto, se estableció una sesión de trabajo con cada uno de ellos en la que se comentaban los resultados obtenidos y la lectura de los distintos perfiles que se desprendían de las valoraciones. Estas sesiones han tenido una buena aceptación por parte de todos los centros, que han agradecido el esfuerzo de reunirse con ellos y de ayudarles en la interpretación de los datos relativos a su alumnado.

Por último, para cerrar este apartado se señalan algunas líneas futuras de investigación que, en cierta medida, se derivan de las limitaciones señaladas anteriormente. Una vez analizados los resultados obtenidos, parece necesaria la elaboración de estudios longitudinales que permitan constatar si las relaciones encontradas entre la ansiedad, la personalidad y el rendimiento académico se mantienen en evaluaciones posteriores del rendimiento. Asimismo, estos estudios aportarían datos sobre la estabilidad de los rasgos de personalidad a estas edades tempranas. Por otra parte, sería interesante desarrollar programas de

intervención preventiva con aquellos alumnos con niveles elevados de ansiedad. Los datos obtenidos en esta tesis permiten identificar grupos específicos de riesgo. Es necesario articular programas preventivos que partan de la singularidad, de la heterogeneidad de situaciones y de las necesidades que de cada uno de los casos se desprendan. Estos programas deberían evaluarse y analizar en qué medida el alumnado con mayor riesgo se beneficia de ellos. Por último, los resultados encontrados muestran que el alumnado con elevados niveles de ansiedad tienen más dificultades en aspectos concretos de determinadas materias. Es necesario profundizar en el origen de estas dificultades académicas, conocer las variables de funcionamiento cognitivo que puedan estar implicadas, así como las características de personalidad que pueden modular los resultados académicos.

Referencias

- Abe, J. A. A., y Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 566.
- Abrami, P. C., Chambers, B., d'Apollonia, S., Farrell, M., y De Simone, C. (1992). Group outcome: The relationship between group learning outcome, attributional style, academic achievement, and self-concept. *Contemporary Educational Psychology*, 17(3), 201-210.
- Achenbach, T. M. (2001). Challenges and benefits of assessment, diagnosis, and taxonomy for clinical practice and research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(3), 263-271.
- Achenbach, T. M., Dumenci, L., y Rescorla, L. A. (2001). *Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TRF, and YSR*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families, Burlington, Vermont.
- Achenbach, T. M., Dumenci, L., y Rescorla, L. A. (2003). DSM-oriented and empirically based approaches to constructing scales from the same item pools. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(3), 328-340.
- Achenbach, T. M., y Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms y Profiles: An Integrated System of Multi-informant Assessment; Child Behavior Checklist for Ages 1 1/2-5; Language Development Survey; Caregiver-Teacher Report Form*. University of Vermont.
- Achenbach, T. M., y Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms y Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., y Rescorla, L. A. (2003). *Manual for the ASEBA adult forms y profiles*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Adler, A. (1964). *Individual Psychology of Alfred Adler* (Vol. 1154). Harper Collins.
- Agrawal, M., y Teotia, A. K. (2015). Academic Achievement and Self-Concept of Secondary Level Students. *International Education and Research Journal*, 1(3), 26-33.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L., y Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 559.
- Allport, G. (1973). *La Personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Allport, G. W., y Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), 1-10.
- American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and Statistical Manual, Mental Disorders* (2nd ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual, Mental Disorders* (3rd ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual, Mental Disorders* (3 revised). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual, Mental Disorders* (4th ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual, Mental Disorders* (4th rev.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.
- Anderson, J. R., y Bower, G. H. (2014). *Human associative memory*. New Your. Psychology press.
- Andrés-Pueyo, A. (1995). Personalitat i diferències individuals. En *Psicologia de La personalitat*. Barcelona: UOC.
- Ansari, T. L., Derakshan, N., y Richards, A. (2008). Effects of anxiety on task switching: Evidence from the mixed antisaccade task. *Cognitive, Affective, y Behavioral Neuroscience*, 8(3), 229–238.
- Arias, R. M., Soto, J. L. G., y Morera, M. C. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación Concept and evolution of educational value-added models. *Revista de Educación*, 348, 15–45.
- Arias, A. V, Cabanach, R. G., Perez, J. C. N., y González-Pienda, J. A. (1998). Cognitive-motivational variables, approaches to learning, and academic achievement. *Psicothema*, 10(2), 393–412.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., del Barrio, M. V., Ortiz, M. Á. C., y Tello, F. P. H. (2006). *BFQ-NA: cuestionario " Big Five" de personalidad para niños y adolescentes: manual*. Madrid: TEA Ediciones.

- Barbaranelli, C., Fida, R., Paciello, M., Di Giunta, L., y Caprara, G. V. (2008). Assessing personality in early adolescence through self-report and other-ratings a multitrait-multimethod analysis of the BFQ-C. *Personality and Individual Differences, 44*(4), 876–886.
- Bartlett, F. C., y Burt, C. (1933). Remembering: A study in experimental and social psychology. *British Journal of Educational Psychology, 3*(2), 187–192.
- Bascarán, M. T. B., Jover, M., Llácer, B., Carot, J. M., y Arias, J. S. (2011). Adaptación española del EAS Temperament Survey para la evaluación del temperamento infantil. *Psicothema, 23*(1), 160–166.
- Basowitz, H., Persky, H., Korchin, S. J., y Grinker, R. R. (1955). *Anxiety and stress*. New York: McGraw-Hill.
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Penguin.
- Beck, A. T., y Clark, D. A. (1988). Anxiety and depression: An information processing perspective. *Anxiety Research, 1*(1), 23–36.
- Benito, R., Alegre, M. À., y Gonzàlez-Balletbò, I. (2014). School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems. *Comparative Education Review, 58*(1), 104–134.
- Bermúdez, J. (1983). Modelo interactivo de ansiedad: implicaciones y contrastación empírica. *Revista de Psicología General y Aplicada, 38*(6), 1003–1031.
- Bermúdez, J., y Luna, M. D. (1980). Ansiedad. En J. L. Fernández Trespalacios (Eds.) *Psicología General II* (pp. 195–213). Madrid: UNED.
- Bernardos, M. L. S. (1992). La estructura universal de la personalidad: El enfoque léxico y los cinco grandes. *Estudios de Psicología, (47)*, 73–88.
- Birmaher, B., Brent, D. A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S., y Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): a replication study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*(10), 1230–1236.
- Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., y Neer, S. M. (1997). The screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*(4), 545–553.

- Birmaher, Boris, Suneeta Khetarpal, M.D., Marlane Cully, M.Ed., David Brent, M.D., and S., y McKenzie, P. D. (1995). *Screen for Child Anxiety Related Disorders (SCARED) CHILD Version*. Western Psychiatric Institute and Clinic, University of Pittsburgh.
- Birmaher, Boris, Suneeta Khetarpal, MD, Marlane Cully, MEd., David Brent, MD, and Sandra McKenzie, P. (1995). *Screen for Child Anxiety Related Disorders (SCARED) Parent Version*. Western Psychiatric Institute and Clinic, University of Pittsburgh.
- Bischof, N. (1989). Emotionale Verwirrungen. *Psychologische Rundschau*, (40), 188–205.
- Blackman, S., y Goldstein, K. M. (1985). Enfoques teóricos sobre el estilo cognitivo: autoritarismo y dogmatismo, complejidad cognitiva y complejidad integrativa, dependencia-independencia de campo, reflexividad-impulsividad, controles cognitivos, la organización del estilo cognitivo, lecturas. En L. A. Pervin (Ed.). *Personalidad: teoría, diagnóstico e investigación* (pp. 145–157). Madrid: Pirámide.
- Bleidorn, W., y Ostendorf, F. (2009). A Big Five inventory for children and adolescents: The German version of the Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC). *Diagnostica*, 55(3).
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112.
- Boer, F., y Westenberg, P. M. (1994). The factor structure of the Buss and Plomin EAS Temperature Survey (parental ratings) in a Dutch sample of elementary school children. *Journal of Personality Assessment*, 62(3), 537–551.
- Bond, M. H., Nakazato, H., y Shiraishi, D. (1975). Universality and distinctiveness in dimensions of Japanese person perception. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6(3), 346–357.
- Bong, M., y Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
- Borkowski, J. G., y Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 45-73). Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Bornstein, M. H., y Lamb, M. E. (2002). *Development in infancy: An introduction*. New York: Psychology Press.
- Bouchard Jr, T. J., y Loehlin, J. C. (2001). Genes, evolution, and personality. *Behavior Genetics*, 31(3), 243–273.

- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129-148.
- Bowers, K. S. (1973). Situationism in psychology: an analysis and a critique. *Psychological Review*, 80(5), 307.
- Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Boyce, W. T., Frank, E., Jensen, P. S., Kessler, R. C., Nelson, C. A., y Steinberg, L. (1998). Social context in developmental psychopathology: Recommendations for future research from the MacArthur Network on Psychopathology and Development. *Development and Psychopathology*, 10(2), 143-164.
- Bradley, B. P., Mogg, K., White, J., Groom, C., y Bono, J. (1999). Attentional bias for emotional faces in generalized anxiety disorder. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 267-278.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., y Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.
- Buss, A. H., y Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley-Interscience.
- Buss, A. H., y Plomin, R. (2014). *Temperament: Early Developing Personality Traits*. New York: Psychology Press.
- Caldas, S. J., y Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277.
- Canals, J., Hernández-Martínez, C., Cosi, S., y Domènech, E. (2012). Examination of a cutoff score for the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) in a non-clinical Spanish population. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(8), 785-791.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, 106-124.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, fear, hunger, and rage*. New York: Appleton.
- Cannon, W. B. (1975). *Wut, Hunger, Angst und Schmerz: eine Physiologie der Emotionen*. Urban y Schwarzenberg.
- Cano, A. (1989). *Cognición, emoción y personalidad: un estudio centrado en la ansiedad*. Universidad Complutense, Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos).

- Cano, A. (2003). Desarrollos actuales en el estudio del control emocional. *Ansiedad y Estrés*, 9(2-3), 203-229.
- Cano, A., y Aguirregabiria, B. (1989). La teoría de las emociones de James: pasado y presente de las cuestiones básicas. *Revista de Historia de la Psicología*, 10(1-4), 249-259.
- Cano, A., y Miguel-Tobal, J. J. (1999). Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional: El inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA). *Psicología Contemporánea*, 6 (1), 14-21.
- Carey, W. B., y McDevitt, S. C. (1978). Revision of the Infant Temperament Questionnaire. *Pediatrics*, 61(5), 735-739.
- Carlozzi, A. F., Gaa, J. P., y Liberman, D. B. (1983). Empathy and ego development. *Journal of Counseling Psychology*, 30(1), 113.
- Carter, J. D. (1974). Maturity: Psychological and Biblical. *Journal of Psychology and Theology*, 2 (2), 89-96.
- Caspi, A., Roberts, B. W., y Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Caspi, A., y Shiner, R. L. (2006). Personality development. *Handbook of Child Psychology*. Wiley Online Library.
- Castejón, J. L., Navas, L., y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.
- Castillo Villar, M. D. (1995). *Sesgo inferencial en función de la ansiedad: el curso temporal de los procesos*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality. I. Foundations of trait measurement. *Psychological Review*, 50(6), 559-594.
- Cattell, R. B. (1946). *Description and measurement of personality*. Oxford: World Book Company.
- Cattell, R. B., y Scheier, I. H. (1958). The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological Reports*, 4(3), 351-388.
- Cattell, R. B., y Scheier, I. H. (1961). The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. New York: Ronald Press.

- Chen, B. H., Chiu, W.-C., y Wang, C.-C. (2014). The Relationship Among Academic Self-concept, Learning Strategies, and Academic Achievement: A Case Study of National Vocational College Students in Taiwan via SEM. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(2), 419–431.
- Chen, J. A., y Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 75–87.
- Choi, Á., y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(3), 31-57.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197–205.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32–38.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, Dc, 1066–5684.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 11(41), 131–142.
- Cordero, J. M., Cebada, E. C., y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, (362), 273–297.
- Cosi, S., Canals, J., Hernández-Martínez, C., y Vigil-Colet, A. (2010). Parent-child agreement in SCARED and its relationship to anxiety symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(1), 129–133.
- Costa Jr, P. T., y McCrae, R. R. (1976). Age differences in personality structure: a cluster analytic approach. *Journal of Gerontology*, 31(5), 564–570.
- Costa Jr, P. T., y McCrae, R. R. (1980). Still stable after all these years: Personality as a key to some issues in adulthood and old age. In P. B. Baltes y O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior*. Vol. III. New York: Academic Press.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 668.

- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1985). *The NEO personality inventory: Manual, form S and form R*. Psychological Assessment Resources.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crespo-Cebada, E., Pedraja-Chaparro, F., y Santín, D. (2014). Does school ownership matter? An unbiased efficiency comparison for regions of Spain. *Journal of Productivity Analysis*, 41(1), 153–172.
- Crocetti, E., Hale, W. W., Fermani, A., Raaijmakers, Q., y Meeus, W. (2009). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) in the general Italian adolescent population: A validation and a comparison between Italy and The Netherlands. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(6), 824–829.
- Cupani, M., y Ruarte, M. (2008). Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in an Argentine sample of young adolescents. *Estudios de Psicología*, 29(3), 351–364.
- De Fruyt, F., Mervielde, I., Hoekstra, H. A., y Rolland, J. P. (2000). Assessing adolescents' personality with the NEO PI-R. *Assessment*, 7(4), 329–345.
- De Pauw, S. S. W., Mervielde, I., y Van Leeuwen, K. G. (2009). How are traits related to problem behavior in preschoolers? Similarities and contrasts between temperament and personality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(3), 309–325.
- De Raad, B. E., y Perugini, M. E. (2002). *Big five assessment*. Hogrefe y Huber Publishers.
- Deal, J. E., Halverson, C. F., Havill, V., y Martin, R. (2005). Temperament factors as longitudinal predictors of young adult personality. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(3), 315–334.
- Dehghani, F., Amiri, S., Molavi, H., y Neshat-Doost, H. T. (2013). Psychometric properties of the Persian version of the screen for child anxiety-related emotional disorders (SCARED). *Journal of Anxiety Disorders*, 27(5), 469–474.
- Del Barrio, V. (1995). Evaluación clínica infantil y adolescente. En F. Silva (Ed.) *Evaluación Psicológica en Niños y Adolescentes* (pp. 461–530). Madrid: Síntesis.
- Del Barrio, V., Carrasco, M. Á., y Holgado, F. P. (2006). Factor structure invariance in the Children's Big Five Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(3), 158–167.

- Del Buey, F. de A. M., Palacio, M. E. M., y Zapico, A. F. (2009). El constructo personalidad eficaz versus competente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 575–584.
- Derakshan, N., Ansari, T. L., Hansard, M., Shoker, L., y Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, inhibition, efficiency, and effectiveness: An investigation using the antisaccade task. *Experimental Psychology*, 56(1), 48–55.
- Derryberry, D., y Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*, 9(04), 633–652.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417–440.
- Dolcet, J. (2006). *Carácter y Temperamento: Similitudes y Diferencias entre los Modelos de Personalidad de 7 Y 5 factores*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida.
- Dollard, J., y Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy: an analysis in terms of learning, thinking, and culture*. New York: McGraw-Hill.
- Doménech, E., y Ezpeleta, L. (1995). Las clasificaciones en psicopatología infantil. En *Psicopatología del Niño y del adolescente*. Sevilla: Manuales Universitarios.
- Domènech-Llaberia, E., y Martínez, M. (2008). Spanish version of Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorder (SCARED). First validation results. Exposed in the 43th anual reunion of the Psychiatry Spanish Association of children and adolescents, 22-24 may.
- Doval, E., Martínez, M., y Doménech Llaberia, E. (2011). Evidencias de calidad psicométrica de la versión en castellano del screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED) de 41 items. *Ansiedad y Estrés*, 199–210.
- Duarte, S. R., y Asencio, E. N. (2007). Estudio sobre el rendimiento en matemáticas en España a partir de los datos del informe PISA 2003. Un modelo jerárquico de dos niveles. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 118–136.
- Duffy, E. (1930). Tensions and emotional factors in reaction. *Genetic Psychology Monographs*.
- Duffy, E. (1962). *Activation and behavior*. New York: Willey.
- Duffy, E. (1972). Activation. *Handbook of Psychophysiology*, 5, 577–595.

- Ellis, L. K., y Rothbart, M. K. (2001). *Revision of the early adolescent temperament questionnaire*. In Poster presented at the 2001 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, Minnesota.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., y Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33-72.
- Endler, N. S. (1973). The person versus the situation--a pseudo issue? A response to Alker. *Journal of Personality*, 41(2), 287-303.
- Endler, N. S., y Magnusson, D. (1974). *Interactionism, trait psychology, psychodynamics, and situationism*. Psychological Laboratories, University of Stockholm.
- Endler, N. S., y Magnusson, D. (1976a). Multidimensional aspects of state and trait anxiety: A cross-cultural study of Canadian and Swedish college students. In *Cross-cultural anxiety* (Vol. 1, pp. 143-172). Hemisphere Washington, DC.
- Endler, N. S., y Magnusson, D. (1976b). Personality and person by situation interactions. *Interactional Psychology and Personality*, 1, 25.
- Eppler, M. A., y Harju, B. L. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. *Research in Higher Education*, 38(5), 557-573.
- Epstein, S. (1967). Toward a unified theory of anxiety. *Progress in Experimental Personality Research*, 4, 1-89.
- Essau, C. A., Anastassiou-Hadjicharalambous, X., y Muñoz, L. C. (2015). Psychometric properties of the screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED) in Cypriot children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(1), 19-27.
- Evaluación, I. de. (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Evaluación, I. de. (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Evans, D. E., y Rothbart, M. K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 868-888.
- Eysenck, H. J. (1968). A theory of the incubation of anxiety/fear responses. *Behaviour Research and Therapy*, 6(3), 309-321.

- Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: The three major dimensions of personality. *Journal of Personality, 58*(1), 245–261.
- Eysenck, M. W. (2004). Applied cognitive psychology: Implications of cognitive psychology for clinical psychology and psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology, 60*(4), 393–404.
- Eysenck, M. W. (2013). *Anxiety: The cognitive perspective*. Hove, UK: Psychology Press.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., y González Ordi, H. (1997). Un marco teórico cognitivo para los trastornos de ansiedad. A cognitive theoretical framework for anxiety disorders. *Ansiedad y Estrés, 3*(2-3), 121–134.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. y Gutiérrez-Calvo, M. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion, 7*, 336–353.
- Eysenck, M. W., y Eysenck, W. (2007). Four-factor theory and the anxiety disorders. *Ansiedad y Estrés, 13*(2-3), 283-289.
- Eysenck, M. W., Mogg, K., May, J., Richards, A., y Mathews, A. (1991). Bias in interpretation of ambiguous sentences related to threat in anxiety. *Journal of Abnormal Psychology, 100*(2), 144.
- Ezpeleta, L. (1996). Entrevistas estructuradas para el diagnóstico psicopatológico. En J.M.G. Alberca y C. Prieto (Eds.), *Manual práctico de psicología clínica de la salud* (pp.95-120). Málaga: Publicaciones del Centro Clínico Los Naranjos.
- Feist, J., Feist, G. J., y Maldonado, C. F. (2007). *Teorías de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 44*(3), 329.
- Flood, M., y Endler, N. S. (1980). The interaction model of anxiety: An empirical test in an athletic competition situation. *Journal of Research in Personality, 14*(3), 329–339.
- Fowler, F. J., y Mangione, T. W. (1990). Standardized survey interviewing: Minimizing interviewer-related error (Vol. 18). *Minimizing interviewer-related error*. Thousand Oaks, CA: SageSage.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., y Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology, 56*, 235–262.

- Freud, S. (1894). *The defense neuro-psychoses*. S.Freud, Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, 3.
- Freud, S. (1993). Inhibición, síntoma y angustia”(1926), Obras completas, vol. XX, Buenos Aires, Amorrortu Ed.
- García, F. J. (1998). Aproximación conceptual a las relaciones escuela-familia A conceptual approach to the relations between school and family. *Bordón*, 50, 23–34.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 29–42.
- Garcia, T., y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiples Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Gasman, I., Purper-Ouakil, D., Michel, G., Mouren-Simeoni, M.-C., Bouvard, M., Perez-Diaz, F., y Jouvent, R. (2002). Cross-cultural assessment of childhood temperament. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 11(3), 101–107.
- Gibb, B. E., Zhu, L., Alloy, L. B., y Abramson, L. Y. (2002). Attributional styles and academic achievement in university students: A longitudinal investigation. *Cognitive Therapy and Research*, 26(3), 309–315.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goldsmith, H. H. (1996). Studying temperament via construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire. *Child Development*, 67(1), 218–235.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., ... McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 505–529.
- Goldsmith, H. H., y Campos, J. J. (1982). Toward a theory of infant temperament. En R. N. Emde y R. J. Harmon (Eds.) *In the development of attachment and affiliative systems* (pp. 161–193). New York: Plenum Press.

- Goldstein, K. (1939). *The organism, a holistic approach to biology*. New York: American Book.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía E Educación*, 8(7), 247–258.
- Gosling, S. D. (2001). From mice to men: what can we learn about personality from animal research? *Psychological Bulletin*, 127(1), 45–86.
- Gottfredson, L. S. (1997). Foreword to “intelligence and social policy.” *Intelligence*, 24(1), 1–12.
- Gough, H. G. (1966). Appraisal of social maturity by means of the CPI. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(3), 189–195.
- Gough, H. G. (1992). *CPI: inventario psicológico de California*. Madrid: TEA Ediciones.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis y Therapy*, 3, 1–37.
- Greenberger, E., y Sørensen, A. B. (1974). Toward a concept of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 3(4), 329–358.
- Griffin, S. E. (1976). *Psychological maturity in adults: A factorial analysis and a theoretical model*. Tesis doctoral. The Pennsylvania State University.
- Guay, F., Marsh, H. W., y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136.
- Guthrie, G. M., y Bennett, A. B. (1971). Cultural differences in implicit personality theory. *International Journal of Psychology*, 6(4), 305–312.
- Gutiérrez-Calvo, M., y Eysenck, M. W. (1998). Cognitive bias to internal sources of information in anxiety. *International Journal of Psychology*, 33(4), 287–299.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1996). Phonological working memory and reading in test anxiety. *Memory*, 4(3), 289–306.
- Gutiérrez-Calvo, M., Averó, P., Castillo, M. D., y Miguel-Tobal, J. J. (2003). Multidimensional Anxiety and Content-specificity Effects in Preferential Processing of Threat. *European Psychologist*, 8(4), 252.

- Hale, W. W., Crocetti, E., Raaijmakers, Q. A. W., y Meeus, W. H. J. (2011). A meta-analysis of the cross-cultural psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 80–90.
- Hale, W. W. I. I. I., Raaijmakers, Q., Muris, P., y Meeus, W. (2005). Psychometric Properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) in the General Adolescent Population. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 44(3), 283–290.
- Hall, C. S., y Lindzey, G. (1957). *Theories of personality*. New. York: Wiley.
- Hampson, S. E., Báguena, M. J., y Belloch, A. (1986). *La construcción de la personalidad*. Barcelon: Paidós.
- Hanratty, A., Tanabe, M., O’Callaghan, E., Houskamp, B., y McDonald, L. (2012). Learning Style Clusters as a Predictor of Academic Achievement in Twice-Exceptional Children and Adolescents. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 27(6), 597–598.
- Hanushek, E. A. (2005). The economics of school quality. *German Economic Review*, 6(3), 269–286.
- Hanushek, E. A. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Hariz, N., Bawab, S., Atwi, M., Tavitian, L., Zeinoun, P., Khani, M., ... Maalouf, F. T. (2013). Reliability and validity of the Arabic Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) in a clinical sample. *Psychiatry Research*, 209(2), 222–228.
- Harkreader, S., y Weathersby, J. (1998). *Staff development and student achievement: Making the connection in Georgia schools*. Atlanta, GA: Council for School Performance.
- Harnisch, D. L. (1987). Characteristics associated with effective public high schools. *The Journal of Educational Research*, 80(4), 233–241.
- Heath, D. H. (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. Oxford: Gardner.
- Heath, D. H. (1980). Wanted: A comprehensive model of healthy development. *The Personnel and Guidance Journal*, 58(5), 391–399.
- Helmke, A., y van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 624.

- Helson, R., y Wink, P. (1987). Two conceptions of maturity examined in the findings of a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 531-541.
- Hodges, K. (1993). Structured interviews for assessing children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(1), 49-68.
- Hodgson, R., y Rachman, S. (1974). II. Desynchrony in measures of fear. *Behaviour Research and Therapy*, 12(4), 319-326.
- Hogan, R. (1973). Moral conduct and moral character: a psychological perspective. *Psychological Bulletin*, 79(4), 217-232.
- Hokoda, A., y Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 375-385.
- Holgado-Tello, F. P., Carrasco-Ortiz, M. Á., del Barrio-Gándara, M. V., y Chacón-Moscoso, S. (2009). Factor analysis of the Big Five Questionnaire using polychoric correlations in children. *Quality y Quantity*, 43(1), 75-85.
- Horney, K. (1991). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New York: WW Norton y Company.
- Hull, C. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Informe, P. (2012). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*.
- Isolan, L., Salum, G. A., Osowski, A. T., Amaro, E., y Manfro, G. G. (2011). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) in Brazilian children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(5), 741-748.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C. E., y Blumberg, S. H. (1985). Emotion theory and the role of emotions in anxiety in children and adults. En A. H. Tuma y J. D. Maser (Eds.). *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 109-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- James, W. (1884). II.—What is an emotion? *Mind*, (34), 188-205.
- James, W. (1894). Discussion: The physical basis of emotion. *Psychological Review*, 1(5), 516-529.
- James, W. (2011). *The Principles of Psychology (Volume 2 of 2)*. New York: Dover Publications.

- Jamieson, I., y Wikeley, F. (2000). Is consistency a necessary characteristic for effective schools? *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 435-452.
- Jehangir, K., Glas, C. A. W., y van den Berg, S. (2015). Exploring the relation between socio-economic status and reading achievement in PISA 2009 through an intercepts-and-slopes-as-outcomes paradigm. *International Journal of Educational Research*, 71, 1-15.
- Jersild, A. T., Brook, J. S., y Brook, D. W. (1963). *The psychology of adolescence*. New York: Macmillan.
- John, O. P., y Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2, 102-138.
- Kagan, J., Snidman, N., Zentner, M., y Peterson, E. (1999). Infant temperament and anxious symptoms in school age children. *Development and Psychopathology*, 11(02), 209-224.
- Kasius, M. C., Ferdinand, R. F., Berg, H., y Verhulst, F. C. (1997). Associations between different diagnostic approaches for child and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(6), 625-632.
- Kendall, P. C., Cantwell, D. P., y Kazdin, A. E. (1989). Depression in children and adolescents: Assessment issues and recommendations. *Cognitive Therapy and Research*, 13(2), 109-146.
- King, F. W. (1954). *Emotional Maturity, Its Nature and Measurement*. Thesis. Harvard University
- Komarraju, M., Karau, S. J., y Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., y Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477.
- Krueger, R. F., Caspi, A., Moffitt, T. E., y Silva, P. A. (1998). The structure and stability of common mental disorders (DSM-III-R): a longitudinal-epidemiological study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(2), 216.
- Kurdek, L. A., y Sinclair, R. J. (1988). Relation of eighth graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behavior. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 90-94.
- Lacey, J. I. (1967). Somatic response patterning and stress: Some revisions of activation theory. *Psychological Stress: Issues in Research*, 14-42.

- Laidra, K., Pullmann, H., y Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441–451.
- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G., y Hwang, C. P. (2002). Emergence and construct validation of the Big Five factors in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Development*, 73, 1517–1524.
- Lang, P. J. (1968). *Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct*. In Research in Psychotherapy Conference, 3rd, May-Jun, 1966, Chicago, IL, US. American Psychological Association.
- Lang, P. J., y Lazovik, A. D. (1963). Experimental desensitization of phobia. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 519-525.
- Lange, C. G. (1885). The mechanism of the emotions. *The Classical Psychologist*, 672–685.
- Lassiter, K. S., y Bardos, A. N. (1995). The relationship between young children's academic achievement and measures of intelligence. *Psychology in the Schools*, 32(3), 170–177.
- Lazarus, R. (1977). Cognitive and copy processes in emotion. En *Stress and Coping: An Anthology*. New York: Columbia University Press.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill
- Lazarus, R. S. (1970). Cognitive and personality factors underlying threat and coping. En S. Levine y N. A. Scotch (Eds.). *Social stress* (pp. 143-164). Chicago: Aldine Press.
- Lazarus, R. S. (1976). *Patterns of adjustment*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367.
- Lemos, G. C., Abad, F. J., Almeida, L. S., y Colom, R. (2014). Past and future academic experiences are related with present scholastic achievement when intelligence is controlled. *Learning and Individual Differences*, 32, 148–155.
- Lersch, P. (1966). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109-117.

- Lipp, O. V, y Derakshan, N. (2005). Attentional bias to pictures of fear-relevant animals in a dot probe task. *Emotion*, 5(3), 365-369.
- Loevinger, J. (1966). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*, 21(3), 195-206.
- Loevinger, J., y Blasi, A. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- López Soler, C., García Montalvo, C., López-García, G., Murcia, L., Martín, C., Cortegano, M., y López-Mora, I. (1995). Problemas psicopatológicos en una muestra clínica de niños-niñas: Taxonomías empíricas. *Anales de Psicología*, 11(2), 129-141.
- MacLeod, C., Mathews, A., y Tata, P. (1986). Attentional bias in emotional disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(1), 15-20.
- Maeng, L. Y., & Milad, M. R. (2015, en prensa). Sex differences in anxiety disorders: Interactions between fear, stress, and gonadal hormones. *Hormones and Behavior*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.yhbeh.2015.04.002>
- Majdandžić, M., y Van Den Boom, D. C. (2007). Multimethod longitudinal assessment of temperament in early childhood. *Journal of Personality*, 75(1), 121-168.
- Malpica, M. del C. (1996). *El punto de vista pedagógico*. En A. Argüelles, A. *Op.cit*, 123-140.
- Mancebón, M.-J., Calero, J., Choi, Á., y Ximénez-de-Embún, D. P. (2012). The efficiency of public and publicly subsidized high schools in Spain: Evidence from PISA-2006. *Journal of the Operational Research Society*, 63(11), 1516-1533.
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Marsh, E., y Graham, S. (2001). Clasificación y tratamiento de la psicopatología infantil. *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente*, 29-58.
- Marsh, H. W. (1988). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: A reanalysis of Newman (1984). *The Journal of Experimental Education*, 56(2), 100-103.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656.

- Marsh, H. W., y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59–77.
- Marsh, H. W., y O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality y Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542–552.
- Marsh, H. W., y Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-54.
- Marsh, H. W., y Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35(4), 705–738.
- Martin, R. P., Wisenbaker, J., y Huttunen, M. (1994). Review of factor analytic studies of temperament measures based on the Thomas-Chess structural model: Implications for the Big Five. En C.F. Halverson, G. A. Kohnstamm y R. P. Martin (Eds.). *The Developing Structure of Temperament and Personality from Infancy to Adulthood* (pp. 157–172). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64(3), 213–227.
- Matthews, G., y Wells, A. (2000). Attention, automaticity, and affective disorder. *Behavior Modification*, 24(1), 69–93.
- May, R. (1996). *The meaning of anxiety*. New York: WW Norton y Company.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442.
- McCrae, R. R., y Costa Jr, P. T. (1989). More reasons to adopt the five-factor model. *American Psychologist*, 44(2), 451-452.
- McCrae, R. R., Costa Jr, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., ... Woodfield, R. (2000). Nature over nurture: temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 173.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1980). Openness to experience and ego level in Loewinger's Sentence Completion Test: Dispositional contributions to developmental models of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1179-1190.

- McCrae, R. R., y Costa, P. T. J. (1990). *Personality in adulthood*. New York, NY, US: Guilford Press.
- McCrae, R. R., y Costa, T. P. (1998). Conception and correlates of Openness to Experience. En R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs, S. (Eds.). *Handbook of Personality Psychology* (pp. 795-824). San Diego, CA: Academic Press.
- McCrae, R. R., y John, O. P. (1998). An introduction to the five-factor model and its applications. *Personality: Critical Concepts in Psychology*, 60, 295.
- McDougall, W. (1932). Of the words character and personality. *Journal of Personality*, 1(1), 3-16.
- Measelle, J. R., John, O. P., Ablow, J. C., Cowan, P. A., y Cowan, C. P. (2005). Can children provide coherent, stable, and valid self-reports on the big five dimensions? A longitudinal study from ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(1), 90-106.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Mega, C., Ronconi, L., y De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Mervielde, I., y Asendorpf, J. (2000). Variable-centered and person-centered approaches to childhood personality. *Advances in Personality Psychology*, 1, 37-76.
- Mervielde, I., De Clercq, B., De Fruyt, F., y Van Leeuwen, K. (2005). Temperament, personality, and developmental psychopathology as childhood antecedents of personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 19(2), 171-201.
- Mervielde, I., De Clercq, B., De Fruyt, F., y Van Leeuwen, K. (2006). Temperament and personality as broad-spectrum antecedents of psychopathology in childhood and adolescence. En T. A. Widiger, E. Simonsen, P. J. Sirovatka y D. A. Regier DA (Eds.). *Dimensional models of personality disorders refining the research agenda for DSM-5* (pp. 85-109). Washington: American Psychiatric Association.
- Mervielde, I., y De Fruyt, F. (1999). Construction of the Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC). In *Personality psychology in Europe. Proceedings of the Eight European Conference on Personality Psychology/I*. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, y F. Ostendorf (Eds.).- Tilburg: Tilburg University Press, 1999 (pp. 107-127).

- Miguel-Tobal, J. J. (1990). La ansiedad. En J. L. Pinillos y J. Mayor (Eds.), *Tratado de psicología general: Motivación y emoción* (pp. 309-344). Madrid: Alhambra.
- Miguel-Tobal, J. J., y Cano-Vindel, A. (2002). *Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Miguel-Tobal, J. J., y Cano-Vindel, A. R. (1984). Desarrollo de un inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA). En *Libro de comunicaciones de primer congreso del colegio oficial de psicólogos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Miguel-Tobal, J. J., y Casado, M. I. (1999). Ansiedad: Aspectos básicos y de intervención. En E. G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Eds.). *Emociones y salud* (pp. 91-124). Barcelona: Ariel.
- Mischel, W. (1977). On the future of personality measurement. *American Psychologist*, 32(4), 246-254.
- Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.
- Mischel, W. (2013). *Personality and assessment*. New York: Psychology Press.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., y Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129-1167.
- Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O., y Marsh, H. W. (2011). The reciprocal internal/external frame of reference model an integration of models of relations between academic achievement and self-concept. *American Educational Research Journal*, 48(6), 1315-1346.
- Moreno, A. M. (2001). Instrumentos de evaluación clínica en niños y adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 2(1), 23-41.
- Mowrer, O. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Hoboken.
- Mowrer, O. H. (1939). A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46(6), 553-565.
- Moya, J., Vega, L. G., y González, P. V. (1990). La teoría de las emociones de James-Lange. *Revista de Historia de la Psicología*, 11(3), 19-28.
- Muñiz, R. L. F., y Muñiz, R. L. F. (1976). El temperamento, los motivos de la conducta y el carácter. En R. L. F. Muñiz (Ed.). *Psicología médica* (pp. 128-153). México: Fondo de Cultura Económica.

- Muris, P., Dreessen, L., Bögels, S., Weckx, M., y Melick, M. (2004). A questionnaire for screening a broad range of DSM-defined anxiety disorder symptoms in clinically referred children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 813–820.
- Muris, P., y Meesters, C. (2009). Reactive and regulative temperament in youths: Psychometric evaluation of the Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(1), 7–19.
- Muris, P., Meesters, C., y Diederren, R. (2005). Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1757–1769.
- Murphy, J., y Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *The Journal of Educational Research*, 81(3), 175–181.
- Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de Teología Y Ciencias Humanas*, 60(107), 591–612.
- Navas, J. M. M., y Berrocal, P. F. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... Sternberg, R. J. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Niepel, C., Brunner, M., y Preckel, F. (2014). Achievement goals, academic self-concept, and school grades in mathematics: Longitudinal reciprocal relations in above average ability secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 301–313.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574-583.
- Ogliari, A., Citterio, A., Zanoni, A., Fagnani, C., Patriarca, V., Cirrincione, R., ... Battaglia, M. (2006). Genetic and environmental influences on anxiety dimensions in Italian twins evaluated with the SCARED questionnaire. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(6), 760–777.
- Olivier, M., y Herve, M. (2015). The Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C): A French validation on 8-to 14-year-old children. *Personality and Individual Differences*, 87, 55–58.

- Ortiz, M. A. C., Tello, F. P. H., y Gandara, M. V. D. (2005). Big five questionnaire dimensions in Spanish children (BFQ-C). *Psicothema*, 17(2), 286–291.
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and Realities of Emotion*. London: Routledge.
- Patrikakou, E. N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 435-450.
- Peng, S. S., y Lee, R. M. (1992). Home variables, parent-child activities, and academic achievement: a study of 1988 eighth graders. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco*.
- Pérez, A. M., y Castejón, J. L. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. Bordon. *Revista de Pedagogía*, 50(2), 171–185.
- Pérez, F. Q. (2012). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento escolar en física y química de secundaria. *Vivat Academia*, (117E), 1143–1153.
- Pettersson, L., y Muñoz Luna, R. (2015). The role of self-concept and expectations in academic achievement: A preliminary study. En *1st International Conference on Higher Education Advances*. Valencia.
- Pienaar, A. E., Barhorst, R., y Twisk, J. W. R. (2014). Relationships between academic performance, SES school type and perceptual-motor skills in first grade South African learners: NW-CHILD study. *Child: Care, Health and Development*, 40(3), 370–378.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., y Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167–199.
- Plomin, R., y Buss, A. M. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. New York: Hillsdale.
- Presley, R., y Martin, R. P. (1994). Toward a structure of preschool temperament: Factor structure of the Temperament Assessment Battery for Children. *Journal of Personality*, 62(3), 415–448.
- Purkey, W. W. (1970). *Self concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., y Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 29(3), 386–401.

- Putnam, S. P., Rothbart, M. K., y Gartstein, M. A. (2008). Homotypic and heterotypic continuity of fine-grained temperament during infancy, toddlerhood, and early childhood. *Infant and Child Development, 17*(4), 387–405.
- Quadlin, N. Y. (2015). When children affect parents: Children's academic performance and parental investment. *Social Science Research, 52*, 671–685.
- Quay, H. C. (1977). Measuring dimensions of deviant behavior: The behavior problem checklist. *Journal of Abnormal Child Psychology, 5*(3), 277–287.
- Quay, H. C., Routh, D. K., y Shapiro, S. K. (1987). Psychopathology of childhood: From description to validation. *Annual Review of Psychology, 38*(1), 491–532.
- Reay, D., y Ball, S. J. (1998). "Making their Minds Up": family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal, 24*(4), 431–448.
- Reynolds, A. J., y Walberg, H. J. (1992). A structural model of science achievement and attitude: An extension to high school. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 371-382.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., y Teddlie, C. (2003). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge.
- Rogers, C. (2012). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin Boston.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development, 52*, 569–578.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science, 16*(4), 207–212.
- Rothbart, M. K., y Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology, 103*(1), 55-56.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., y Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*(5), 1394–1408.
- Rothbart, M. K., y Bates, J. E. (2006). Temperament. En N. Eisenberg, W. Damon, y R. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 99–166). New York: Hoboken.

- Rothbart, M. K., Derryberry, D., y Hershey, K. (2000). Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years. *Temperament and Personality Development across the Life Span*, 85–119.
- Rozsnafszky, J. (1981). The relationship of level of ego development to Q-sort personality ratings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 99-120.
- Ruano, J. E. O., y Dols, J. M. F. (1985). Los niveles de análisis de la emoción: James, cien años después. *Estudios de Psicología*, (21), 34–56.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). The effective schools: a multilevel study of explanatory factors of the school performance in the area of mathematics. *Revista de Educación*, (348), 261–262.
- Sánchez-Bernardos, M. L. (1995). Las cinco dimensiones básicas de la personalidad. En M. D. Avia y M. L. Sánchez Bernardos (Eds.). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Sandín, B., y Chorot, P. (1995). Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. En *Manual de Psicopatología* (pp. 53–80). Madrid: McGraw Hill.
- Santos, A. R. C. (2011). Metodología de Gestao por Competencias Assumindo a Norma Cubana sobre Gestao de Capital Humano. *Revista Brasileira de Gestao de Negocios*, 13(40), 300.
- Sarason, I. G. (1985). Cognitive processes, anxiety and the treatment of anxiety disorders. *Anxiety and the Anxiety Disorders*, 87–107.
- Schachter, S. (1971). *Emotion, obesity, and crime*. New York: Academic Press, Inc.
- Schachter, S., y Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379-399.
- Schultz, D. P., y Schultz, S. E. (2003). Teorías de la personalidad. *Estimados Amigos*, 29.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schütz, G., Ursprung, H. W., y Wößmann, L. (2008). Education policy and equality of opportunity. *Kyklos*, 61(2), 279–308.

- Schwab-Stone, M., Fallon, T., Briggs, M., y Crowther, B. (1994). Reliability of diagnostic reporting for children aged 6-11 years: a test-retest study of the Diagnostic Interview Schedule for Children-Revised. *The American Journal of Psychiatry*, 151(7), 1048-1054.
- Schwartz, M. (1987). *Psicología fisiológica*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Seligman, M. E. P. (1971). Phobias and preparedness. *Behavior Therapy*, 2(3), 307-320.
- Serra, E., y González, J. J. Z. (1991). ¿A qué llamamos madurez? *Revista de Psicología de La Educación*, (8), 1-18.
- Servicio de Inspección Educativa (2011). *Evaluación diagnóstica 2010/11. Informe final*. Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.
- Shahraray, M., Farzad, V., y Zarei, A. (2004). The relationship between attributional style and academic motive with academic achievement. *International Journal of Psychology*, 39(5-6), 76-77.
- Shanahan, T., y Walberg, H. J. (1985). Productive influences on high school student achievement. *The Journal of Educational Research*, 78(6), 357-363.
- Shiner, R., y Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: Measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 2-32.
- Shiner, R. L. (1998). How shall we speak of children's personalities in middle childhood? A preliminary taxonomy. *Psychological Bulletin*, 124(3), 308-332.
- Shumow, L., Vandell, D. L., y Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributors to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 451-460.
- Siegel, R. E. (1973). *Galen's system of physiology and medicine*. New York: Karger.
- Sierra, J. C., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Silva, R. R., Alpert, M., Pouget, E., Silva, V., Trospen, S., Reyes, K., y Dummit, S. (2005). A rating scale for disruptive behavior disorders, based on the DSM-IV item pool. *Psychiatric Quarterly*, 76(4), 327-339.
- Singh, K., Granville, M., y Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332.

- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Skinner, B. F. (1985). *Aprendizaje y comportamiento: una antología*. Barcelona: Martínez Roca.
- Skriner, L. C., y Chu, B. C. (2014). Cross-ethnic measurement invariance of the SCARED and CES-D in a youth sample. *Psychological Assessment*, 26(1), 332-337.
- Soares, D. L., Lemos, G. C., Primi, R., y Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: The role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences*, 41, 73-78.
- Spielberger, C. D. (2010). *State-Trait anxiety inventory*. Wiley Online Library.
- Spielberger, C. D. (2013). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Filadelfia: Elsevier.
- Spitzer, R. L., y Wakefield, J. C. (2014). DSM-IV diagnostic criterion for clinical significance: does it help solve the false positives problem? *American Journal of Psychiatry*, 156, 1856-1864.
- Steinmayr, R., Dinger, F. C., y Spinath, B. (2012). Motivation as a mediator of social disparities in academic achievement. *European Journal of Personality*, 26(3), 335–349.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive.
- Stevens, S. S. (1951). *Handbook of experimental psychology*. New York: Wiley.
- Strelau, J. (1987). The concept of temperament in personality research. *European Journal of Personality*, 1(2), 107–117.
- Su, L., Wang, K., Fan, F., Su, Y., y Gao, X. (2008). Reliability and validity of the screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED) in Chinese children. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(4), 612–621.
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., y Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118–123.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*, New York: WW Norton.

- Sun, Y., y Li, Y. (2011). Effects of family structure type and stability on children's academic performance trajectories. *Journal of Marriage and Family, 73*(3), 541-556.
- Tackett, J. L. (2006). Evaluating models of the personality-psychopathology relationship in children and adolescents. *Clinical Psychology Review, 26*(5), 584-599.
- Taylor, J. A. (1956). Drive theory and manifest anxiety. *Psychological Bulletin, 53*(4), 303-320.
- Taylor, J. A., y Spence, K. W. (1952). The relationship of anxiety level to performance in serial learning. *Journal of Experimental Psychology, 44*(2), 61-64.
- Tett, L., y Crowther, J. (1998). Families at a disadvantage: Class, culture and literacies. *British Educational Research Journal, 24*(4), 449-460.
- Thomas, A., y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H. G., Hertzig, M. E., y Korn, S. (1963). *Behavioral Individuality in Early Childhood*. New York: University Press.
- Thurstone, L. L. (1934). The vectors of mind. *Psychological Review, 41*(1), 1-32.
- Torrecilla, F. J. M. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 6*(1), 4-28.
- Tous Ral, J. M. (1997). *Els models de la personalitat i les seves implicacions*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya
- Townsend, T., y Avalos, B. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement* (Vol. 17). Dordrecht: Springer.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., y Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: how the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(2), 334-349.
- Tupes, E. C., y Christal, R. E. (1961). Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings. *Journal of Personality, 60*(2), 225-251.
- Vaillant, G. E., y McCullough, L. (1987). The Washington University Sentence Completion Test compared with other measures of adult ego development. *The American Journal of Psychiatry, 144*, 1189-1194.

- Van der Werf, G. (1997). Differences in School and Instruction Characteristics between High-, Average-, and Low-Effective Schools*. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 430-448.
- Vigil-Colet, A. V., Sans, J. C., Muñoz, S. C., Seva, U. L., Piera, P. J. F., Martínez, C. H., ... Llaberia, E. D. (2009). The factorial structure of the 41-item version of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) in a Spanish population of 8 to 12 years-old. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 313-327.
- Vila, J. (1985). Psicofisiología de los estados emocionales y procesos cognitivos. En *Actividad humana y procesos cognitivos:(homenaje a JL Pinillos)* (pp. 283-296). Madrid: Alhambra.
- Wakefield, J. C. (1999). Evolutionary versus prototype analyses of the concept of disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(3), 374-399.
- Watson, J. B., y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1-14.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weitkamp, K., Romer, G., Rosenthal, S., Wiegand-Grefe, S., y Daniels, J. (2011). The German version of the "Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders" (SCARED): parent- and self report in a clinical sample. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 60(10), 820-834.
- West, A., Noden, P., Edge, A., y David, M. (1998). Parental involvement in education in and out of school. *British Educational Research Journal*, 24(4), 461-484.
- Westenburg, P. M., y Block, J. (1993). Ego development and individual differences in personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 792-800.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.
- Wiggins, J. S. (1968). Personality structure. *Annual Review of Psychology*, 19(1), 293-350.
- Wiggins, J. S., y Pincus, A. L. (1992). Personality: Structure and assessment. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 473-504.
- Willoughby, R. R. (1932). A scale of emotional maturity. *The Journal of Social Psychology*, 3(1), 3-36.

York, K. L., y John, O. P. (1992). The four faces of eve: a typological analysis of women's personality at midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 494-508.

Zacarés, J. J., y Desfilis, E. S. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.

Zahner, G. E. P. (1991). The feasibility of conducting structured diagnostic interviews with preadolescents: A community field trial of the DISC. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 30(4), 659-668.

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151-175.

Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39, 117-123.

ANEXOS



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

SCARED

Versión niños/as

Nombre y apellidos: _____

Curso: _____ **Centro:** _____

Fecha: _____

Instrucciones: Lee atentamente cada uno de las siguientes preguntas y después marca con una cruz la opción que más se adecue con lo que a ti te haya pasado o como te hayas sentido en los últimos **3 meses.**

		CASI NUNCA	A VECES	MUY A MENUDO
1	Cuando estoy asustado/a, me cuesta respirar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Me duele la cabeza cuando estoy en la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	No me gusta estar con personas que no conozco demasiado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Tengo miedo cuando duermo fuera de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Me preocupa no ser aceptado/a por los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Cuando estoy asustado/a, siento como si me desmayara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Soy nervioso/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Sigo a mi madre o a mi padre a todas partes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	La gente dice que parezco nervioso/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Me siento nervioso/a cuando estoy con gente que no conozco demasiado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Me duele la barriga cuando estoy en la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Cuando me asusto, siento como si me estuviera volviendo loco/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Me preocupa dormir solo/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Me preocupa no ser tan bueno/a como los otros niños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Cuando me asusto, siento como si las cosas no fueran reales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Tengo pesadillas sobre desgracias que les pueden pasar a mis padres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Me preocupa ir a la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Cuando estoy asustado/a, mi corazón late deprécia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Me siento tembloroso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Tengo pesadillas sobre desgracias que me pueden pasar..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Me preocupo por que las cosas me salgan bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		CASI NUNCA	A VECES	MUY A MENUDO
22	Cuando estoy asustado, sudo mucho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Me preocupo por todo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Me asusto sin motivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Tengo miedo de quedarme solo/a en casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Me cuesta hablar con personas que no conozco demasiado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Cuando estoy asustado/a, siento como si me ahogara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	La gente dice que me preocupo demasiado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	No me gusta estar lejos de mi familia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Tengo miedo de tener ataques de pánico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Me preocupa que le pueda pasar alguna desgracia a mis padres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Soy tímido/a con las personas que no conozco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Me preocupo por lo que pasará en el futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Cuando estoy asustado/a, tengo ganas de vomitar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Me preocupo por hacer bien las cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Me asusta ir a la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Me preocupo por cosas que ya han pasado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Cuando estoy asustado/a, me siento mareado/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Me siento nervioso/a cuando estoy con otros niños/as o adultos y tengo que hacer algo mientras ellos/as me miran (por ejemplo: leer en voz alta, hablar, jugar, practicar algún deporte, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Me pongo nervioso/a por ir a fiestas, bailes o cualquier otro lugar en el que habrá gente que no conozco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Soy tímido/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BFAQ-NA

Cuestionario «Big Five»
de personalidad para niños
y adolescentes



C. Barbaranelli
G. V. Caprara
A. Rabasca



TEA

Ediciones

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Manual

**2
0
1
0
/
1
1**

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

COMPETENCIA LECTORA

Nombre y apellidos:

Centro escolar:

Grupo/Aula:

Localidad:

Fecha:

Instrucciones

En esta prueba vas a leer una serie de textos y a responder a preguntas sobre lo que has leído.

Te encontrarás con distintos tipos de preguntas. Algunas tendrán cuatro posibles respuestas y, en ellas, has de elegir la correcta y rodear la letra que se encuentre junto a ella. Por ejemplo:

¿Cuántos habitantes tiene Pamplona?

- A Tantos como Barcelona
- B Unos 200.000
- C Un millón
- D Varios millones

Si decides cambiar la respuesta, tacha con una **X** tu primera elección y rodea la respuesta correcta, tal como se muestra en el ejemplo:

¿Cuántos habitantes tiene Pamplona?

- A Tantos como Barcelona
- B Unos 200.000
- C Un millón
- D Varios millones

En otras preguntas te pedirán que contestes si es verdadero (**V**) o falso (**F**) o bien que escribas la respuesta en el espacio señalado con puntos:

¿Qué es lo más conocido de Pamplona?

.....



Tienes 60 minutos para hacer esta prueba.

¿Dónde está la primavera?

Hacía ya días que era primavera. Bueno, en realidad era primavera en el calendario, porque en el bosque, en el campo y en las ciudades, el invierno seguía campando a sus anchas. Los árboles continuaban pelados como bolas de billar, y en la tierra no se veía ni una florecilla, ni un triste brote de hierba, aunque el sol ya había derretido la nieve.

-¿Dónde está la primavera?- preguntaban desolados todos los animales que habían pasado el invierno acurrucados en sus madrigueras. Ahora que habían despertado, necesitaban recuperar fuerzas pero no encontraban comida por ningún lado.



-¿Dónde está la primavera?- se preguntaban los niños cansados de ir al colegio con abrigos y bufandas, y con ganas de jugar en el recreo sin temor a la lluvia y al viento.

El Sol también estaba preocupado y preguntó al Viento del Este:

-¿Has visto al hada de la Primavera?

-No, pero creo que sé dónde está. Ven conmigo- le dijo el Viento al Sol.

Volaron por encima de las copas de los árboles desnudos hasta llegar al rincón más apartado del bosque. Allí se encontraba la casita de troncos del hada de la Primavera. Se asomaron por la ventana del dormitorio y efectivamente, allí estaba. Bueno, debía de estar, porque se veía un bulto bajo catorce mantas, seis edredones y tres colchas.

-No podemos continuar así, esperando. Hay que despertar a esa perezosa- dijo el Sol.

-Sí, pero ¿cómo lo haremos?- preguntó el Viento.

-Pues... no sé. Déjame que piense un poco, a ver si a esta cabezota caliente se le ocurre algo brillante... ¡Aja! Ya lo tengo. Mira, tú soplas un poquito y levantas las mantas y yo le haré cosquillas en el pie con uno de mis rayos: ¿qué te parece?

-Perfecto. Es una idea luminosa.



Así lo hicieron y lograron despertarla.

-Hummmm, qué bien he dormido -exclamó el hada desperezándose; pero, en cuanto vio la fecha y miró por la ventana, se puso a gritar enloquecida:

-¡Madre mía, madre mía! ¡Por todas las hadas y las brujas juntas! ¡Esta vez sí que me la cargo!

Recogió de un manotazo todas sus varitas de colores, y sin peinarse siquiera ni quitarse las legañas, salió volando a toda velocidad.

-¡Lo siento, lo siento! Me gusta ver crecer vuestros brotes y hojitas, pero no hay tiempo -les dijo a los árboles, y en un instante los llenó de hojas con su varita verde.

Hizo lo mismo con las praderas, que pasaron de tener un color marrón ceniciento a mostrar un verde esplendoroso. Luego, con su carita roja, hizo brotar amapolas por todos los trigales y los bordes de los caminos.

A continuación, con la amarilla, la azul, la violeta y la naranja, al mismo tiempo, llenó de flores los campos. Dibujó unos paisajes tan bonitos, que el mundo parecía una postal.

En cuanto acabó su tarea en el campo y en los bosques, se dedicó a la ciudad. Con su varita transparente de sentimientos hizo que los niños se sintieran más alegres y que a los mayores se les pusieran los ojillos tiernos. Tuvo que repartir también una buena ración de granos en las caras de los adolescentes con su varita verrugosa. Era la época. Y marcar el camino con su varita de fuegos artificiales a las golondrinas, que llegaron en tropel.

Así, pues, en un día hizo el trabajo que normalmente le costaba dos o tres semanas. Cuando, bien entrada la noche, se retiró a su rincón del bosque, cayó rendida en el sofá y se tuvo que dar friegas en la mano, pues la tenía destrozada de tanto manejar las varitas.

Al día siguiente, los animales del bosque y los habitantes de la ciudad encontraron que todo, absolutamente todo, había cambiado: colores, sonidos y perfumes inundaban los campos y los parques, los bosques y las calles de la ciudad. El mundo entero se levantó más alegre aquella mañana.



CANO, CARLOS: *Cuentos para todo el año* (Adaptación), Ed. Anaya.

1. Elige el título más acertado para el texto que has leído.

- A. Las varitas del hada
- B. La estación más deseada
- C. Los colores del campo
- D. La amistad del viento y el sol

2. ¿Quiénes preguntaban por la primavera?

- A. Los adolescentes
- B. Las hadas del bosque
- C. Los niños y los animales
- D. Los habitantes de la ciudad

3. ¿A quién se le ocurrió cómo despertar a la primavera?

- A. Al viento
- B. Al hada
- C. A los niños
- D. Al sol

4. ¿Cómo logró el hada que los pequeños y mayores estuvieran más felices? (Fíjate en lo que se dice en el texto).

- A. Usando la varita transparente.
- B. Llenando de flores los campos.
- C. Perfumando las calles de la ciudad.
- D. Usando la varita de fuegos artificiales.

5. ¿Para qué usa el hada la varita de fuegos artificiales?

- A. Para devolver las hojas a los árboles.
- B. Para señalar el camino a las golondrinas.
- C. Para hacer crecer amapolas en los trigales.
- D. Para repartir granos los adolescentes.

6. **¿Quiénes son los 3 personajes más importantes de esta historia?**

.....
.....
.....

7. **Numera las siguientes situaciones según el orden en el que aparecen en el texto:**

- El viento y el sol salen en busca de la primavera
- Los habitantes de la ciudad disfrutaron del ambiente primaveral
- Los niños estaban cansados de ir al colegio con abrigos y bufandas
- El hada cayó rendida en el sofá y se dio friegas en la mano

8. **¿Cuál es el título del libro en el que se encuentra el texto que has leído?**

- A. Cuentos de primavera
- B. El libro de las hadas
- C. Cuentos maravillosos
- D. Cuentos para todo el año

9. **¿Piensas que llegar tarde al trabajo tiene las mismas consecuencias para nosotros que para el hada? ¿Por qué?**

.....
.....
.....

10. ¿Por qué deseaban los niños y los animales que llegase de una vez la primavera? Busca algunas razones en la lectura.

.....

.....

.....

11. Esta historia NO se habría desarrollado si...

- A. Los niños y los animales no se hubieran preguntado por la primavera.
- B. Si el Sol y el Viento del Este no se hubieran encontrado.
- C. Si el hada no viviese en el bosque.
- D. Si los árboles no estuvieran dormidos, sin hojas.

Los esquimales

¿Dónde viven?

Los esquimales viven en **Groenlandia**, la isla más grande del mundo. Está situada en el Círculo Polar Ártico, muy cerca del Polo Norte. Allí hace tanto frío que la mayor parte del año la tierra está helada y cubierta de nieve.

Durante el invierno, el Sol desaparece por completo y, durante meses, todo permanece a oscuras, mientras que en verano hay luz las veinticuatro horas del día.

Los esquimales viven en **poblados** situados en las costas. Estos poblados son pequeños porque hay pocos habitantes. Sus casas son de madera y están pintadas de vivos colores que alegran el blanco paisaje.



¿De qué viven?

Los esquimales viven principalmente de la **caza** y de la **pesca**, porque en sus tierras no se pueden cultivar frutas ni verduras.

Con la llegada de los europeos al Ártico, la vida de los esquimales cambió. Aún así, mantiene algunas **actividades tradicionales** como la costura de pieles, la talla de estatuas y la elaboración de cestas.

¿Qué comen?

Los esquimales se alimentan de **carne** y de **pescado** porque son fáciles de conservar ya sea secándolos al sol o congelándolos.

También comen grasa de animales, arroz y pan que ellos mismos elaboran.

Durante el corto verano, recolectan pequeños frutos silvestres como los arándanos y las bayas y también algunas hojas y raíces comestibles.



¿Cómo se protegen del frío?

En el Ártico, donde las temperaturas pueden llegar los 50 grados bajo cero, los esquimales se visten con ropas elaboradas con **pieles de animales** como el caribú, al que nosotros conocemos con el nombre de reno, y de foca, que son más impermeables y ligeras.

En la actualidad los esquimales combinan sus vestidos tradicionales con las ropas elaboradas con **fibras sintéticas**, más fáciles de conservar y lavar que las pieles.



¿Cómo se desplazan?

Para desplazarse los esquimales utilizan **trineos** tirados por perros o **motos de nieve** en invierno. En cambio en verano, cuando la nieve se derrite usan el kayak.

Los **huskies**, que gracias a su espeso pelaje pueden soportar temperaturas bajo cero, eran indispensables para los esquimales. Se utilizaban para tirar de los trineos cuando salían a cazar o a pescar.

Son unos perros muy apreciados porque son muy fuertes e infatigables. Pueden arrastrar un trineo cargado con su amo, útiles para la caza, provisiones, mantas... durante muchos días hasta llegar a su destino.

Actualmente, es más común entre los esquimales utilizar motos de nieve para desplazarse de un lugar a otro. Aún así los huskies todavía son muy apreciados y utilizados en las expediciones de caza.



¿Dónde se refugian los esquimales cuando van lejos de caza?

En algunas ocasiones, cuando van a cazar, los esquimales deben desplazarse a lugares lejanos. Debido a la distancia que los separa de su aldea o poblado, los esquimales construyen un refugio con bloques de hielo donde refugiarse. Esta construcción se llama **iglú**.

Para construir un iglú, los cazadores cortan bloques de hielo y los colocan unos encima de los otros en circunferencias cada vez más pequeñas, hasta que el refugio queda cerrado, formando una media esfera con una entrada en forma de túnel. Encima ponen nieve endurecida que sirve para aislar el refugio del frío.



Aunque cueste creer, en el interior del iglú no hace frío y, durante el día, debido a que el hielo es semitransparente, la luz exterior ilumina el interior de este sorprendente refugio.



12. ¿Cuál es la intención del autor de este texto?

- A. Dar consejos para viajar por Groenlandia.
- B. Contar una historia sucedida en el Polo Norte.
- C. Informar sobre la forma de vida de los esquimales.
- D. Dar su opinión sobre la vida en el Polo Norte.

13. Según el texto, los 4 tipos de alimentos que forman parte de la dieta de los esquimales son:

- A. Conservas, pollo, pescado y arándanos.
- B. Grasa de animales, raíces comestibles, arroz y pollo.
- C. Espaguetis, frutas, verduras y carne.
- D. Arroz, carne, pan y pescado.

14. Las casas en las que viven habitualmente los esquimales están...

- A. Hechas de trozos de hielo formando un iglú.
- B. Hechas de ladrillos y cementos y están en la costa.
- C. Hechas de madera y pintadas de colores.
- D. Hechas de troncos y pintadas de blanco para no destacar del paisaje.

15. ¿Cuál es el título del apartado en el que se habla de los perros de los esquimales?

.....

16. ¿En dónde podemos encontrar el texto que has leído?

- A. En una enciclopedia
- B. En un periódico
- C. En un diccionario
- D. En un folleto

17. ¿Por qué utilizan los esquimales pieles de animales para vestirse?

- A. Porque son baratas ya que no tienen que comprarlas.
- B. Porque son impermeables y protegen del frío.
- C. Porque en el Polo no tienen otro tipo de ropa para vestir.
- D. Porque no saben que existe otra ropa adecuada.

18. Los esquimales no viven de la agricultura...

- A. Porque con la caza y la pesca tienen suficiente.
- B. Porque no tienen tierras apropiadas para el cultivo.
- C. Porque no tienen semillas, abonos, maquinaria.
- D. Porque viven cerca de la costa.

19. ¿Qué ventajas tienen las ropas hechas con fibras sintéticas respecto a las tradicionales?

- A. Son más modernas.
- B. Son más fáciles de limpiar.
- C. Son más fáciles conseguir.
- D. Tienen un precio más barato.

20. Escribe dos cualidades que tienen los perros de los esquimales.

.....

.....

.....

21. ¿Por qué los esquimales en invierno tienen la luz encendida a las doce del mediodía?

- A. Porque oscurece muy pronto.
- B. Porque la electricidad es muy barata.
- C. Porque tapan las ventanas en invierno.
- D. Porque es de noche durante las 24 horas.

22. ¿Por qué los medios de transporte de los esquimales son diferentes a los nuestros?

- A. Porque no hay gasolineras.
- B. Porque necesitan más calefacción.
- C. Porque tienen que desplazarse por la nieve.
- D. Porque los nuestros son demasiado rápidos.

23. ¿Por qué hay palabras destacadas en negrita?

- A. Porque son palabras nuevas para aprender.
- B. Porque el texto queda más completo con ellas.
- C. Porque son palabras típicas de los esquimales.
- D. Porque son palabras importantes para entender el texto.

24. ¿Para qué utilizan el iglú?

- A. Es la vivienda habitual de la familia esquimal.
- B. Como lugar de reunión de los jóvenes.
- C. Como refugio cuando salen de caza.
- D. Para tomar el sol tranquilamente.

HARRY POTTER Y LA PIEDRA FILOSOFAL: LA PELÍCULA

Argumento

Desde la muerte de sus padres, Harry Potter vive una dura existencia en casa de sus tíos. Pero, el día que cumple 11 años, Harry recibe una carta que dará un giro a su vida. En ella se le invita a estudiar en Hogwarts, la Escuela de Magia y Hechicería. Harry descubre entonces que tiene poderes mágicos y empieza a vivir aventuras inimaginables.

En la escuela Hogwarts, Harry recibe una gran acogida. Allí comienza una nueva vida, rodeado de magias y de amigos, aunque también con enemigos y problemas. Porque en Hogwarts hay personajes siniestros y seres que no son lo que parecen, lo que llevará a Harry y sus amigos a tener que resolver numerosos enigmas.

Cartel de la película



Ficha técnica

TÍTULO: Harry Potter y la piedra filosofal

DIRECTOR: Chris Columbus

AÑO DE CREACIÓN: 2001

ESTUDIOS CINEMATOGRAFICOS: Warner Bros

ACTORES: Daniel Radcliffe (Harry Potter)

Rupert Grint (Ron)

Emma Watson (Hermione)

¿Sabías que...?

- Esta película está basada en el primero de los libros de la saga Harry Potter, escritos por J.K. Rowling.
- El libro *Harry Potter y la piedra filosofal* ha sido el mayor éxito literario de los últimos años.
- La autora ha anunciado que publicará un total de siete libros sobre este personaje.

25. ¿Quién ha escrito la historia en la que se basa la película?

- A. Chris Columbus
- B. Warner Bros
- C. Daniel Radcliffe
- D. J. K. Rowling

26. El segundo párrafo del apartado “Argumento” dice: “Porque en Hogwarts hay personajes siniestros y seres que no son lo que parecen...”. ¿Qué significa esa expresión?

- A. Los personajes siniestros no parecen tan siniestros.
- B. Nadie es lo que parece.
- C. Todos tienen artes mágicas.
- D. Algunos no aparentan lo que son.

27. ¿De qué trata la ficha técnica?

- A. Datos sobre el libro original.
- B. Datos sobre la película.
- C. Datos sobre los intérpretes.
- D. Datos sobre Harry Potter.

28. ¿Qué quiere decir la expresión:” recibe una carta que dará un giro a su vida”?

- A. Que su familia se cambiará de casa.
- B. Que sabe quiénes son sus enemigos.
- C. Que su forma de vida va a ser muy distinta.
- D. Que las malas noticias van a darle un disgusto.

29. ¿Qué información nos ofrece el cartel de la película?

- A. Dónde está situada la Escuela Hogwarts.
- B. Cómo es la Escuela de Magia y qué enseña.
- C. Cómo son físicamente los personajes de la película.
- D. Cuáles son los poderes de los Magos de Hogwarts.



Gobierno de Navarra
Departamento de Educación

Servicio de Inspección Educativa

**2
0
1
0
/
1
1**

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

COMPETENCIA MATEMÁTICA

Nombre y apellidos:

Centro escolar:

Grupo/Aula:

Localidad:

Fecha:

Instrucciones

En esta prueba vas a leer una serie de textos y a responder a preguntas sobre lo que has leído.

Te encontrarás con distintos tipos de preguntas. Algunas tendrán cuatro posibles respuestas y, en ellas, has de elegir la correcta y rodear la letra que se encuentre junto a ella. Por ejemplo:

¿Cuánto suma $2 + 5$?

A 2

B 6

C 7

D 11

Si decides cambiar la respuesta, tacha con una **X** tu primera elección y rodea la respuesta correcta, tal como se muestra en el ejemplo:

¿Cuánto suma $2 + 5$?

A 2

B 6

C 7

D 11

En otras preguntas te pedirán que completes la respuesta en el espacio señalado con puntos:

Escribe cuántos vértices y lados tiene un triángulo.



Tienes 60 minutos para hacer esta prueba.

CUMPLEAÑOS EN LA ESCUELA

Como es habitual, en nuestra escuela celebramos los cumpleaños. A lo largo del curso, el alumnado, el profesorado y las familias traen algo especial para celebrar los cumpleaños: fruta, bizcocho, tarta, pastas, bombones, etc.

1. Observa la figura de la tarta. El maestro ha comido el trozo de tarta que falta. Aproximadamente se ha comido:

- A. $\frac{1}{2}$
- B. $\frac{1}{4}$
- C. $\frac{1}{6}$
- D. $\frac{1}{8}$



2. Lucas ha traído una tarta de un kilogramo y medio. Hoy en clase están 9 alumnos. Se ha cortado el trozo que está encima del peso para la profesora de inglés. El resto de la tarta lo van a repartir a partes iguales entre los 9 alumnos. ¿Cuántos gramos de tarta comerá Lucas?

- A. 130 g
- B. 145 g
- C. 150 g
- D. 195 g



3. Una alumna trajo el día de su cumpleaños el bizcocho que aparece en la imagen. El profesor antes de repartir el bizcocho les preguntó: ¿Qué figuras geométricas se ven en el bizcocho?

- A. Triángulos, cuadrado y decágono.
- B. Triángulos, rectángulo y pentágono.
- C. Triángulos, rombo y pentágono.
- D. Triángulos, pentágono y decágono.



4. Entre toda la clase han regalado a Enrique esta caja de bombones ¿Qué fracción representan los bombones rojos del total de bombones?



5. Averigua el peso del queso de la figura. Aquí tienes algunas pistas para hallar el peso del queso:

- La primera cifra la conocemos.
- Todas las cifras son diferentes.
- Es el número más pequeño de 4 cifras.



1

g

CAMINO DE SANTIAGO

Un grupo de padres y madres de la escuela están recorriendo el Camino de Santiago. Salieron de Roncesvalles, pasaron por Zubiri, Pamplona, Puente la Reina y Estella. Ayer estuvieron en Los Arcos y hoy se encuentran en Viana.

En la etapa Pamplona-Puente la Reina se acercaron a visitar la ermita de Santa María de Eunate.

En la tabla se indican los kilómetros de cada etapa y en el plano se pueden ver las etapas.

ETAPA	km
Roncesvalles - Zubiri	22
Zubiri - Pamplona	20
Pamplona - Puente la Reina	23
Puente la Reina - Estella	21
Estella - Los Arcos	24
Los Arcos - Viana	18

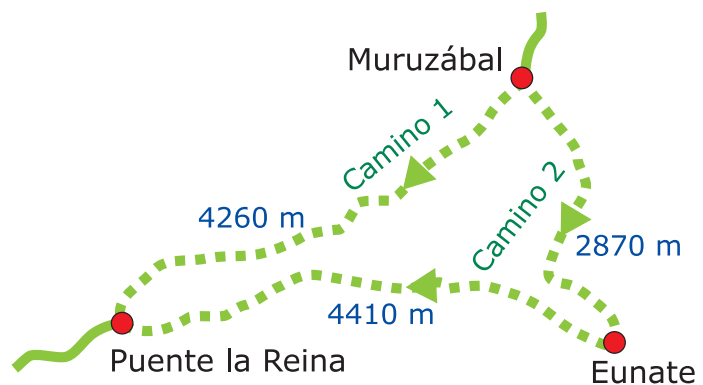


6. Un peregrino ha salido de Pamplona hacia Puente la Reina, lleva andados 5 km. ¿Cuántos kilómetros le faltarán para llegar a Viana? Escribe los pasos y la solución.

7. Un atleta ha hecho el primer día la etapa de *Roncesvalles a Pamplona*, el segundo día de *Pamplona a Estella* y el tercer día de *Estella a Viana*. ¿Qué día ha recorrido más kilómetros?

- A. El primer día.
- B. El segundo día.
- C. El tercer día.
- D. El primer y tercer día.

8. Al llegar a Muruzábal un grupo ha decidido ir directamente a Puente la Reina (camino 1) y el otro grupo toma el camino 2 para visitar la ermita de Eunate y continuar hasta Puente la Reina. ¿Cuántos metros tendrá que andar más el grupo de Eunate? Escribe los pasos y la solución.

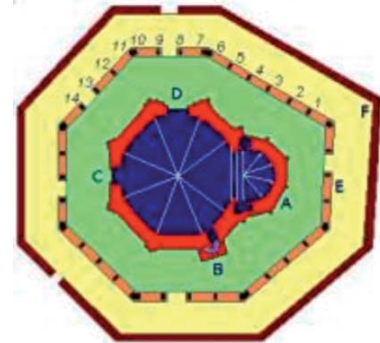


9. Observa la ermita de Eunate y la representación de la planta (1). ¿Qué forma tiene el perímetro que rodea a la ermita?

- A. Hexágono
- B. Heptágono
- C. Octógono
- D. Decágono

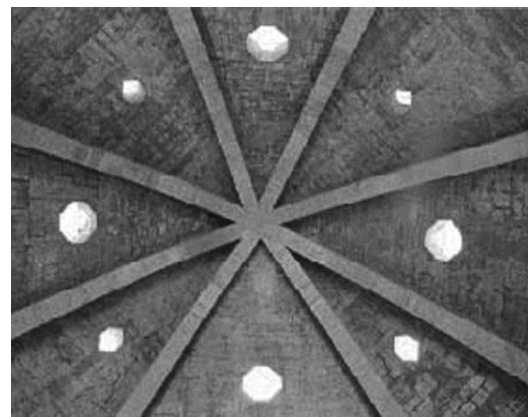


(1) Planta



10. Observa la bóveda (techo) de la ermita de Eunate. ¿Te parece que cada una de las partes representa $\frac{1}{8}$?

- A. Sí, porque hay 8 partes.
- B. No, porque no son iguales.
- C. No se puede saber.
- D. Sí, porque completan el techo.



11. El grupo recorre 6 kilómetros por hora. Y después de cada hora de caminata descansa 10 minutos. ¿Cuánto tiempo tardará en hacer una etapa de 18 km?

- A. 3 h
- B. 3 h y 10 minutos
- C. 3 h y 20 minutos
- D. 3 h y 30 minutos

12. En un descanso de 10 minutos se sientan y ven en el cielo las estelas que dejan los aviones, y que aparecen en la imagen. ¿Qué estelas se podrían considerar como paralelas?

- A. Las estelas a y b
- B. Las estelas a y c
- C. Las estelas b y c
- D. Todas las estelas



13. ¿Qué ángulo forman esas dos estelas?

- A. Ángulo agudo
- B. Ángulo recto
- C. Ángulo obtuso
- D. 180°



14. El grupo de padres ha llegado al albergue de Viana y para pagar la estancia han dejado sobre la mesa la cantidad justa. ¿Cuántos euros les costó la estancia en el albergue de Viana?

.....€



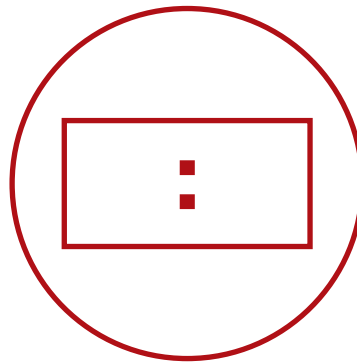
VISITA A LA GRANJA Y AL BOSQUE

En una granja hay una huerta ecológica y animales de distintas especies (burros, ovejas, gallinas y cerdos) que los alumnos de las escuelas puedan ir a visitar.

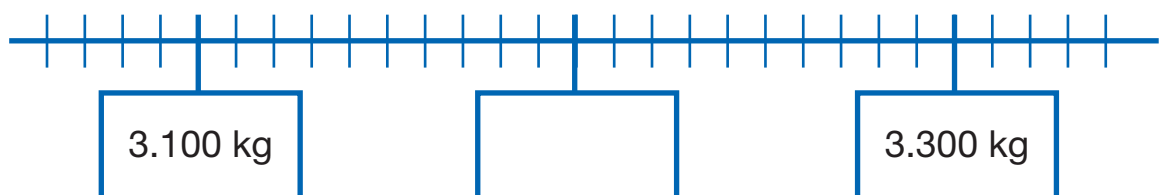
En la granja hay personas que se encargan del cuidado de los animales, del cultivo de hortalizas, de la elaboración de quesos, de comprar pienso y vender los productos de la granja.

El colegio ha visitado la granja y el bosque.

15. Ana y sus compañeros de clase han llegado a la granja a las diez menos veinte de la mañana. Escribe la hora que marcó en ese momento el reloj digital que aparece en la pared de la entrada a la granja.



16. El monitor les plantea el siguiente reto. ¿Cuánto pesan todos los sacos de pienso que hay en la sala? Les da la siguiente pista: “es el valor que corresponde al recuadro en la siguiente recta numérica”. Escribe el peso en el recuadro.



17. Acaban de recibir del almacén 40 sacos de pienso de 25 kg cada uno. El saco de pienso cuesta 15 euros. ¿Cuántos euros les costará el pienso recibido? Elige la operación que realizarías para calcular el coste.

- A. $40 \times 25 = 1000$
- B. $25 \times 15 = 375$
- C. $40 \times 25 \times 15 = 15000$
- D. $40 \times 15 = 600$



18. El monitor les enseña el gallinero y atrapa una gallina adulta como la de la imagen. Les pregunta: ¿Cuánto crees que pesa esa gallina?

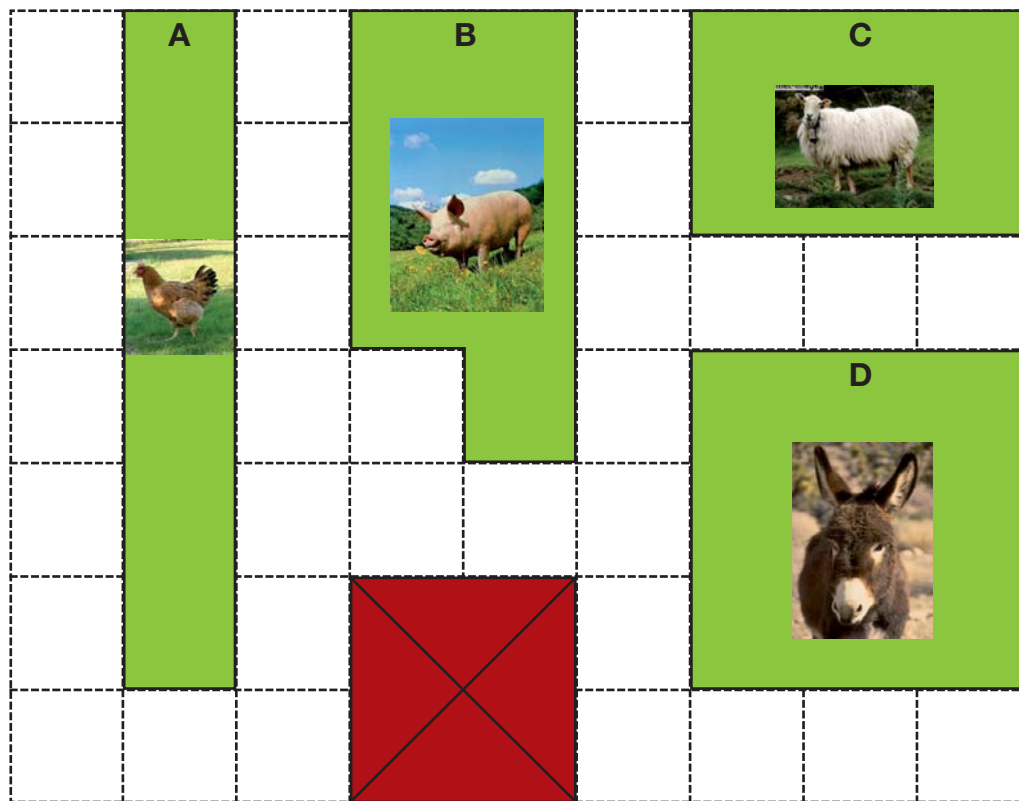
- A. Medio kilogramo
- B. Dos kilogramos y medio
- C. Cinco kilogramos
- D. Seis kilogramos y medio



19. Cuando van a visitar la huerta, el monitor les enseña las distintas hortalizas que tienen cultivadas. En una caja tienen tomates (2 docenas), lechugas (media docena) y cebollas (el doble que de tomates). ¿Cuántas hortalizas hay en la caja? Escribe la cantidad de cada hortaliza y el total.



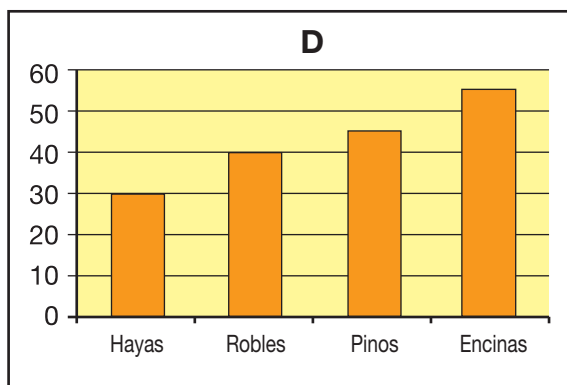
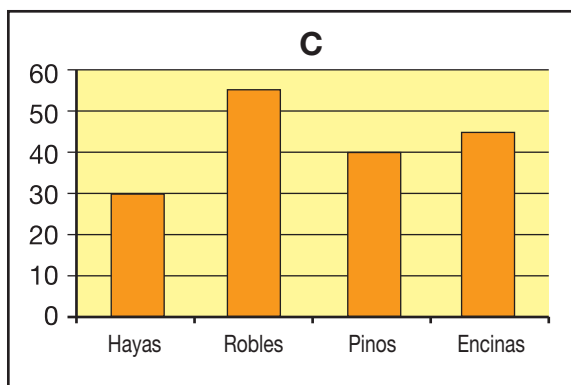
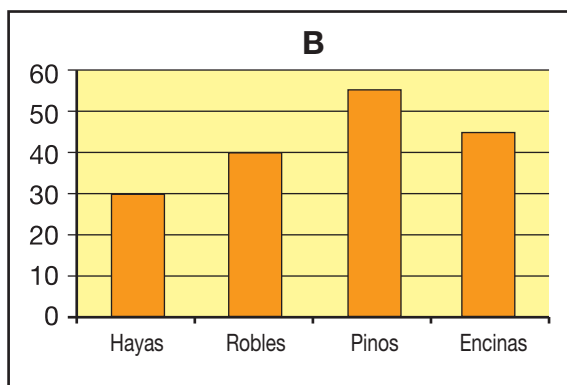
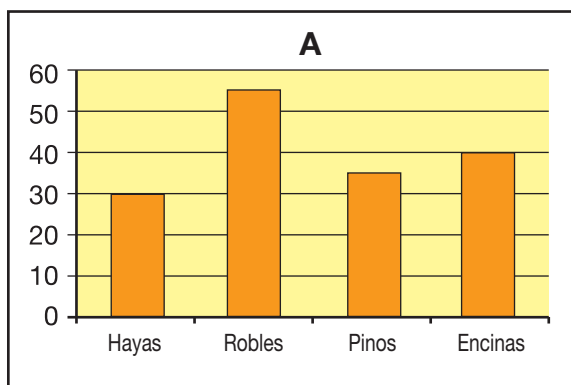
20. En este plano de la granja aparece la casa y los cercados donde están las distintas especies de animales ¿Qué cercados ocupan la misma superficie?



- A. Los cercados A y B
- B. Los cercados A y C
- C. Los cercados B y C
- D. Los cercados B y D

21. Se han plantado 30 hayas, 40 pinos, 45 encinas y 55 robles. Los árboles los ha pagado el Ayuntamiento, excepto los pinos que los ha regalado el vivero. Cada roble cuesta 3 €, cada encina 5 € y cada haya 4 €. ¿Cuánto ha pagado el Ayuntamiento por todos los árboles? Escribe los pasos y la solución.

22. Los alumnos han estado plantando en el bosque 30 hayas, 40 pinos, 45 encinas y 55 robles. ¿En qué gráfico se muestra correctamente la plantación de árboles?



- A. El gráfico A
- B. El gráfico B
- C. El gráfico C
- D. El gráfico D



Gobierno de Navarra
Departamento de Educación

Servicio de Inspección Educativa
Hezkuntzako Ikuskapen Zerbitzua

**2
0
1
0
/
1
1**

DIAGNOSTIC EVALUATION

4th YEAR of PRIMARY EDUCATION

ENGLISH LITERACY

Name / surname(s):

School:.....

Group:.....

City / Town:.....

Date:

Listening

We will begin with a listening test.

Listen carefully to the recording. There are 3 parts. You will listen to each part twice, with 45 seconds between them. After each part you will have time to answer the questions.

For each question you have to circle the right answer (A, B, C or D) as in the previous tests.

First, read all the questions (2 minutes).

Reading

You will also read **two texts** and answer 10 questions by choosing the best option (A, B, C or D).

Writing

Lastly, you will write a short composition, following some instructions.



The whole test lasts 60 minutes.

Listening (Part 1)



1. Planet Yeap is...

- A. a small planet near the Earth.
- B. a small planet near the Sun.
- C. a small planet far from the Earth.
- D. a big planet far from the Earth.

2. How many aliens can live on planet Yeap?

- A. 500
- B. Nobody
- C. 5000
- D. 55

3. The weather on planet Yeap is...

- A. foggy, with short and snowy winters.
- B. cold and rainy most of the time.
- C. always very dry and windy.
- D. hot and sunny the whole year.

Listening (Part 2)



4. The names of some of the trees in the forests are...

- A. blue-pear tree and spiky- plum tree.
- B. pink-banana tree and shiny-lemon tree.
- C. spiky- plum tree and tiny-coconut palm tree
- D. super- orange tree and pink-apricot tree.

5. The forests on planet Yeap are full of...

- A. scary crocodiles
- B. hard-working ants
- C. shy deer
- D. noisy monkeys

6. The problem with the animals in the forests is that...

- A. they break the branches of the trees.
- B. they are very clever.
- C. they want to eat the fruit.
- D. they attack the Yeapers.

Listening (Part 3)

7. Children collect the fruit that grows in...

- A. small trees and bushes.
- B. tall and short trees.
- C. only adults collect fruit.
- D. tall trees and bushes.

8. Children's favourite stories are...

- A. happy ending fairy tales.
- B. scary ghost stories.
- C. stories about planet Yeap.
- D. stories about Planet Earth.

Planet Zoila

Planet Zoila is a very small Planet. It is 200 million kilometres away from The Earth. It is so small that there are only thirty houses on the planet. There is one small hotel and another one that is big.

There is a hospital with only one doctor and one nurse.

The people from other planets love spending their winter holidays in Zoila, because the weather is always nice and warm and... it never rains!

The problem is that it is very small so it has only got one beach for tourists and not many families can visit Zoila at the same time.

The beach is great fun. Visitors can practice lots of sports such as water-skiing, badminton, scuba diving or kite surf. They can also go to the beach just to relax and enjoy the fantastic weather.

Children from other planets love going to Zoila on their holidays because of the variety of sports that they can practice on the beach. Zoila has also many restaurants that serve really good food that children love such as fruit, vegetables, fish and lentils but no horrible chocolate, sweets or cakes.



Adults enjoy their holidays in Zoila too because it is not noisy and there are no monkeys. The only animals on the planet are a few little birds that sing beautifully. Zoila is like paradise!

9. Planet Zoila is...

- A. enormous
- B. huge
- C. small
- D. quite big

10. Planet Zoila is...

- A. a little bit boring
- B. wet sometimes
- C. very far from the Earth
- D. full of wonderful animals

11. Planet Zoila has got...

- A. under forty houses
- B. not many schools
- C. no place to relax
- D. three suns that give off light

12. How many hotels are there on Planet Zoila?

- A. one
- B. two
- C. three
- D. five

13. What is the weather like on Planet Zoila?

- A. It is sunny but cold.
- B. It is always rainy.
- C. It is warm but rains all the time.
- D. It is nice and warm.

14. When visitors are sick they can go to...

- A. one of the restaurants.
- B. the hospital.
- C. the three star hotel.
- D. Zoila Beach.

15. Children love going to Zoila's restaurants because...

- A. they can eat lots of chocolate.
- B. they can eat their favourite food.
- C. some food is horrible.
- D. cakes are really sweet.

16. The children's parents enjoy visiting Zoila because...

- A. they like small birds.
- B. they love vegetables too.
- C. there are many beaches.
- D. it is nice and calm there.

At the beach of Zoila there are some rules:



17. People that go to the beach...

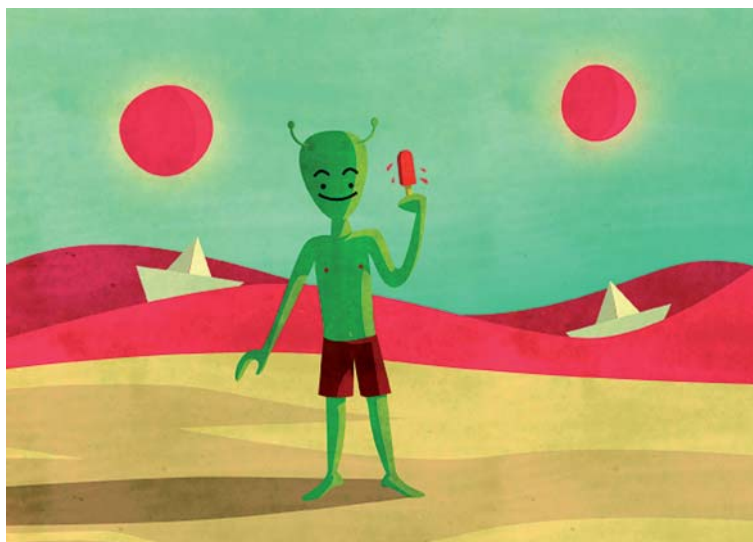
- A. can swim for half an hour.
- B. can play football or basketball.
- C. can take their small pets.
- D. can fight with their friends.

18. On Zoila Beach you cannot...

- A. speak to your friends
- B. listen to music at all
- C. sunbathe at half past two
- D. read newspapers

Writing

This is Bleeky, an alien from planet Yeap. Can you describe the picture?



19. Describe the scene. Describe Bleeky the alien, (physical appearance, what has he got? What's he wearing? How does he feel?).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

