



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

La incidencia de los miedos y las fobias infantiles en el ámbito escolar en edades correspondidas con alumnado de Educación Primaria. Una revisión sistemática

Presentado por

Julia Suárez García

Director

María Jesús Irurtia Muñiz

Elena Betegón Blanca

Valladolid, Junio de 2023

RESUMEN

El miedo es una emoción presente en la primera infancia que incide tanto en el desarrollo integral del niño como en sus dimensiones psicológica, social y educativa. En general, las emociones siempre se han estudiado desde una perspectiva psicológica, y no tanto desde el ámbito educativo, por lo que el objetivo principal de esta investigación es analizar la relación existente entre las variables de inteligencia emocional, destacando el miedo y la fobia infantiles, y el rendimiento académico en alumnado escolarizado en la etapa educativa de Educación Primaria (EP) mediante una revisión sistemática de un total de 30 artículos, basada en el método *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA). La revisión se expone en una tabla visual en la que se estudian una serie de variables específicas que son: autor y año, población, edad, curso, tipo de miedo o manifestaciones psicósomáticas analizadas, instrumentos, resultados y características de la revista en la que aparece indexado el artículo. Teniendo en cuenta los datos analizados, los resultados indican una correlación significativamente negativa entre las principales variables analizadas y se hace hincapié en que las emociones negativas repercuten en el alumnado haciendo que su rendimiento empeore e incluso disminuya la confianza que tienen en ellos mismos. Por ello, la Educación Emocional y la formación del profesorado en este ámbito debería ser uno de los pilares fundamentales del sistema educativo en la actualidad.

Palabras clave: Educación Emocional, Educación Primaria, emociones, fobia escolar, miedo infantil, rendimiento académico, revisión sistemática.

ABSTRACT

Fear is an emotion present in early childhood that affects both the integral development of the child and its psychological, social and educational dimensions. In general, emotions have always been studied from a psychological perspective, and not so much from the educational field, so the main objective of this research is to analyze the relationship between emotional intelligence variables, highlighting childhood fear and phobia, and academic performance in students in Primary Education (PE) through a systematic review of a total of 30 articles, based on the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) method. The review is presented in a visual table in which a series of specific variables are studied: author and year, population, age, course, type of fear or psychosomatic manifestations analyzed, instruments, results and characteristics of the journal in which the article appears indexed. Considering the data analyzed, the results indicate a significantly negative correlation between the main variables analyzed and it is emphasized that negative emotions have repercussions on students, causing their performance to worsen and even decreasing their self-confidence. Therefore, Emotional Education and teacher training in this area should be one of the fundamental pillars of the educational system today.

Keywords: academic performance, child fear, Emotional Education, emotions, Primary Education, school phobia, systematic review.

AGRADECIMIENTOS

A mis tutoras, María Jesús y Elena, por el apoyo incondicional durante el proceso de investigación.

A mi padre y mi madre, maestros y motores de mi vocación, por permitirme seguir mis sueños y animarme a cumplirlos.

A mis amigos, en especial a Paula, por los ánimos cuando el camino era más negro.

A las personas que hicieron especial Valladolid, Marina, Kike, César, Carmen, Elisa, Iván y Noelia, por compartirlo todo y hacer más fácil este año lejos de casa.

Gracias.

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	5
AGRADECIMIENTOS.....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	15
1.1. Justificación.....	15
1.1.1. <i>El porqué de la temática</i>	15
1.1.2. <i>Planteamiento del problema</i>	17
1.1.3. <i>Los miedos infantiles como cierre de estudios</i>	18
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	21
2.1. Objetivos.....	21
2.2. Hipótesis.....	21
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	23
3.1. Conceptualización, ¿qué entendemos por emociones?.....	23
3.1.1. <i>Los trastornos de ansiedad</i>	24
3.1.2. <i>Diferenciación entre los términos ansiedad, miedo y fobia</i>	25
3.2. Características de los miedos y las fobias durante la infancia.....	26
3.2.1. <i>Miedos en la etapa correspondiente con Educación Primaria</i>	28
3.2.2. <i>Características de la fobia escolar durante la infancia</i>	30
3.3. Relación de los miedos con el ámbito escolar.....	31
3.3.1. <i>La Educación Emocional en la legislación vigente</i>	32
3.3.2. <i>Correlación de dos variables: miedo y rendimiento académico</i>	34
3.3.3. <i>El miedo en las aulas. La acción docente</i>	35
4. REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	39
4.1. Método.....	39
4.1.1. <i>Criterios de elegibilidad</i>	40
4.1.2. <i>Fuentes de información y estrategias de búsqueda</i>	42
4.1.3. <i>Riesgo de sesgo en los estudios</i>	43
4.1.4. <i>Síntesis de los resultados</i>	43
4.2. Análisis de las publicaciones.....	45
4.3. Resultados de la revisión sistemática.....	68
4.3.1. <i>Autor y año</i>	68
4.3.2. <i>Población y Edad/Curso</i>	68
4.3.3. <i>Objetivo del artículo</i>	68
4.3.5. <i>Instrumentos</i>	69
4.3.6. <i>Resultados</i>	70

4.3.7. Nombre de la revista e impacto	71
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	73
5.1. Discusión	73
5.2. Conclusiones	75
5.3. Limitaciones y líneas futuras de investigación	76
5.3.1. Limitaciones	77
5.3.2. Líneas futuras de investigación	78
6. REFERENCIAS	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Tipos de TA relacionados con el miedo adaptados de la CIE-11 (OMS, 2023)</i>	25
Tabla 2. <i>Miedos más frecuentes en la infancia (Pérez, 2000, citado en Rodríguez, 2021, p.5)</i>	27
Tabla 3. <i>Lista de verificación PRISMA 2020 para resúmenes estructurados (Page et al., 2021, p.796)</i>	39
Tabla 4. <i>Resumen de los 10 criterios de inclusión y exclusión principales</i>	41
Tabla 5. <i>Principales palabras clave utilizadas en las estrategias de búsqueda</i>	42
Tabla 6. <i>Revisión y análisis de las publicaciones</i>	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Miedos más comunes en la etapa correspondiente a EP</i>	30
Figura 2. <i>Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales del GROPE (Bisquerra y García, 2018, p.16)</i>	34
Figura 3. <i>Síntesis del proceso de selección de las publicaciones adaptado de Mendoza y Tejera (2023)</i>	44

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

En primer lugar, resulta de gran importancia aclarar el tipo de Trabajo de Fin Máster (TFM) que se va a realizar, haciendo referencia a la metodología de la revisión bibliográfica de tipo sistemático. Sobrido y Rumbo-Prieto (2018) definen el objetivo de una revisión sistemática, que es justamente el que se pretende conseguir con el presente TFM, como: realizar un recorrido exhaustivo dentro de la literatura existente y lo más reciente posible sobre una temática concreta para poder dar respuesta a una pregunta de investigación, siguiendo una serie de procesos sistemáticos y con la finalidad de aportar una opinión propia atendiendo a todos los datos que se han ido evaluando. Además, se llevará a cabo una revisión sistemática de tipo cualitativo, concretamente, una metasíntesis, dentro de las síntesis interpretativas.

Con todo ello, se pretende analizar de manera englobante todas aquellas teorías, métodos y datos existentes para sintetizarlos y, posteriormente, interpretarlos, para reflexionar de forma innovadora sobre la incidencia de los miedos infantiles en el ámbito escolar.

En segundo lugar, el objeto de estudio resumido en los miedos anteriormente mencionados, parte tanto de una motivación personal como de una justificación, presentadas de la mano. Por un lado, se entiende la justificación como una serie de realidades que ya se han dado, o que ya han sido estudiadas e interpretadas por varios autores pertenecientes al ámbito de investigación, y, por otro lado, la motivación se entiende como aquellos aspectos que parten de la justificación, y que posteriormente, ayudarán a la realización de una revisión documental más actualizada y completa. Por ejemplo, la realidad es que los datos en cuanto a estudios sobre miedos infantiles están desactualizados, pero, como motivación para seguir investigando, estos datos desfasados también van a ser los que sirvan como indicadores y como punto de partida. Además, la mayoría de los estudios llevados a cabo, tanto dentro del ámbito nacional como internacional están realizados con niños y niñas entre los seis y los doce años (Pulido, 2019), edad que coincide con la muestra con la que se quiere trabajar en esta investigación, correspondiente con la etapa educativa de Educación Primaria (EP).

1.1.1. *El porqué de la temática*

La temática que envuelve este TFM está muy presente en la sociedad de hoy en día, por lo que será de especial importancia la comprobación de las estadísticas

sobre la prevalencia de los Trastornos de Ansiedad (TA) en la población objeto de estudio para argumentar la pertinencia de esta investigación.

Por un lado, el Consejo General de la Psicología de España (INFOCOP, 2019) se basa en la estadística recogida por el Instituto de la Mente Infantil (*Child Mind Institute*) y afirma que los TA en la infancia cada vez son más frecuentes, siendo, además, el trastorno más común experimentado por 117 millones de niños y adolescentes aproximadamente en todo el mundo. Por otro lado, Atlas España (2022) se apoya en la Organización Mundial de la Salud (OMS) para argumentar una vez más la presencia de la ansiedad en la población española, lo que desencadena también la depresión, enfermedad que sufren 280 millones de personas en el mundo; mientras que, por otro lado, la Academia Americana de Pediatría (*American Academy of Pediatrics* [AAP], 2017) asegura que los miedos en la infancia son una emoción de lo más común.

Además, estos trastornos se acentúan más en la edad adulta, aunque tengan su comienzo en la infancia como la mayoría de los procesos psíquicos, sobre todo, si tienen que ver con el duelo (García y Bellver, 2019). En definitiva, todo ello provoca como resultado que los sucesos traumáticos vividos durante la etapa infantil funcionen como detonante de los trastornos psicológicos de la edad adulta (Acuña, 2018). De ahí la importancia de la investigación sobre esta temática en edades tempranas.

Tras la revisión de las competencias que cubren la profesión del Grado en Maestro en EP en la Universidad de Valladolid (UVa, s.f.a), se ha observado que estas hacen referencia a la necesidad docente de estar a la altura de las problemáticas de la sociedad, entre las que tiene cabida la emoción del miedo y su tratamiento didáctico en el aula; así como un trabajo adecuado de la Educación Emocional para la mejora de la salud mental en las aulas. Precisamente, Bisquerra y Hernández (2017), argumentan sobre la importancia del tratamiento de la Educación Emocional en etapas tempranas para un posterior y beneficioso rendimiento académico.

Dentro del ámbito escolar, se puede hacer referencia a la Educación Emocional de la mano de la legislación en vigor en el sistema educativo. En esta línea, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2020), también menciona la importancia de la Educación Emocional dentro de los principios pedagógicos, poniéndola como uno de los puntos fuertes junto con la educación en valores, para un posterior desarrollo de las competencias transversales del alumnado.

1.1.2. Planteamiento del problema

El miedo es una emoción que viene estudiándose desde hace tiempo, por lo que se puede decir que tiene historia (Hernán y Kaplan, 2021). Numerosos autores han ido elaborando diferentes premisas acerca de la correlación del miedo con el ámbito escolar que permiten formar una opinión más o menos objetiva de la temática, así como afirmar que es un ámbito importante de estudio e investigación representado por la edad infantil. Rodríguez (2021) se basa en estudios realizados anteriormente para comprobar si realmente la infancia es una etapa que sirve como modeladora de los miedos y logran superarse, o al menos, normalizarse, en la etapa adulta.

En cuanto al alcance de la temática, Reyes et al. (2017) ejemplifican que además de ser tratada a nivel nacional también lo es a nivel internacional, trabajando en este caso, con alumnado mexicano perteneciente a la etapa educativa de EP con el objetivo de estudio del control emocional y diferentes reacciones al miedo. De la misma manera, pero a nivel de la península, Higuera et al. (2022) estudian la corporalidad y la expresividad concreta de esta emoción.

Para argumentar todavía más la importancia de la temática, existen instrumentos psicométricos validados en España que también se han aplicado en población infantil. Destaca el Inventario de Miedos para Niños II (*Fear Survey Schedule for Children II* [FSSC-II]) concretamente la versión traducida al español por Ascencio et al. (2012), instrumento que Pulido y Herrera (2017a) han utilizado en varios estudios con alumnado de EP para establecer conclusiones como que el género y la edad son factores determinantes del rendimiento, existiendo una mayor cantidad de miedo en el género femenino y en alumnado menor de edad. Los miedos que evalúa el FSSC-II son: miedo a la muerte o al peligro, miedo a lo desconocido, miedo a fallar o a la crítica, miedo a los animales y miedos médicos. Así mismo, Arrimada (2022) destaca también otros instrumentos como el Cuestionario Español de Miedos para Niños (FSSC-E) o el Inventario de Miedos Escolares (IME).

Las aulas son un espacio abierto para enseñar, no solo aquello que viene establecido en la legislación, sino también aspectos para vivir en sociedad y desarrollarse como individuo, como, en este caso, la educación emocional (Sobral, 2021). En ello, los docentes tienen un papel fundamental. Pero *¿quién enseña a los docentes el miedo desde un punto de vista didáctico?* y, por otro lado, *¿cómo se normaliza el miedo si los propios escolares no identifican cuál es un miedo “positivo” y uno “negativo”?*

Por todo lo expuesto, esta investigación es pertinente y pretende solventar esta problemática enunciada, aportando soluciones y respuestas hiladas sobre la temática de manera fundamentada, destacando, sobre todo, la disciplina educativa. El problema se presenta abarcando los miedos en el ámbito escolar de una manera amplia, siendo también un tema no actual, pero sí con necesidad de actualización. Precisamente por los datos desfasados, la problemática será fecunda, ya que su actualización resultará útil a la vez que funcional para producir nuevos conocimientos.

1.1.3. Los miedos infantiles como cierre de estudios

Todo lo comentado en este primer epígrafe se presenta estrechamente relacionado con una serie de objetivos y competencias del Máster en Investigación Aplicada a la Educación de la UVa (s.f.b).

Los dos objetivos generales del Máster que se corresponden con el TFM están descritos de la siguiente manera (Facultad de Educación y Trabajo Social [FEYTS], s.f., Sección de Objetivos):

1. Preparar investigadores para contribuir de forma original al avance y la producción de conocimientos en los diferentes ámbitos de estudio de la Educación.
2. Formar investigadores independientes con dominio de competencias y estrategias del proceso de investigación en el campo de la Educación.

Asimismo, en cuanto a las competencias generales del Máster, la presente investigación permite cubrir sobre todo la siguiente, la cual describe uno de los principales objetivos de esta revisión sistemática (UVa, s.f.b, p.1):

(G2). Sean capaces de integrar sus conocimientos relativos a la metodología de investigación apropiada para poder abordar un diagnóstico, intervención y/o evaluación en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos sociales y educativos relacionados con su área de estudio (o multidisciplinares).

Con todo ello, la principal razón para el cierre de los estudios con los miedos infantiles y su incidencia en el ámbito escolar se resume en lo primordial en una investigación, interés del investigador por el tema a investigar, interés incrementado en este caso debido a la fusión entre la psicología infantil y la educación.

Además, esta investigación se centra en la etapa educativa de EP, por lo que también se encuentran puntos en común entre el TFM y las competencias del grado en Maestro en EP (UVa, s.f.a), destacando, sobre todo, las relacionadas con la materia denominada “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”, expuestas a continuación:

Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares. [...]. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado. (p.4).

Junto con las competencias desarrolladas anteriormente, se presentan unas habilidades que el docente deberá dominar en relación con esta temática, como, por ejemplo: “conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales” o “conocer los fundamentos psicológicos [...] del alumnado”. (UVa, s.f.a, pp.4 – 5).

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1. Objetivos

En primer lugar, los objetivos se dividen en uno general (OG) que engloba los cuatro específicos (OE). Están descritos de la siguiente manera:

OG1. Conocer cómo pueden afectar los miedos y las fobias en el ámbito educativo al rendimiento escolar del alumnado escolarizado en la etapa de EP mediante la búsqueda bibliográfica y sistemática de literatura científica que profundiza en esta temática, con el fin de comprender, desde un punto de vista didáctico, la normalización de estas emociones, tanto en el aula como en la vida cotidiana.

OE1. Revisar literatura científica con predominio de las disciplinas de la psicología infantil y la educación para la elaboración de hipótesis fundamentadas.

OE2. Diseñar una comparación de un total de 30 artículos sobre la temática siguiendo el Método PRISMA por medio de la utilización de diagramas de flujo para una mayor calidad y claridad visual.

OE3. Comprobar mediante la contrastación y comparación de diversos estudios previos si realmente existe una correlación entre los miedos y fobias infantiles y el rendimiento escolar de los estudiantes de EP, así como qué variables inciden en ella.

OE4. Reflexionar y ofrecer un posicionamiento innovador sobre la temática a partir del análisis de la revisión sistemática.

2.2. Hipótesis

Las hipótesis de este TFM están enfocadas a los resultados que se esperan lograr con la presente revisión, además de tratar de dar una respuesta a los objetivos planteados anteriormente.

La primera de las hipótesis se centra en el número de estudios realizados sobre la existencia de los miedos infantiles en la infancia y su incidencia en el ámbito educativo, así como su influencia en el rendimiento académico. Que haya estudios y literatura científica previa, son dos factores que indican la importancia de la temática, sin embargo, la poca cantidad indica también una falta de investigación e innovación.

En base a lo anterior, se espera encontrar información relevante, fundamentada y actualizada a través de la comparación de los diferentes estudios analizados previamente utilizando técnicas como el Método PRISMA y los diagramas de flujo. Por ende, se pretende realizar un análisis sistemático empleando bases de datos validadas y fiables, así como seguir procesos de selección y, posteriormente, de

eliminación de datos. Además, otro de los resultados principales que se esperan tras esta revisión bibliográfica es la posibilidad de crear una opinión personal, objetiva y fundamentada sobre si realmente la incidencia de los miedos infantiles tiene influencia en el rendimiento académico de los menores y comprobar, sobre todo, de dónde provienen esos miedos experimentados. En otras palabras, si el ámbito familiar y la Educación Emocional que proporcionan las familias a sus hijos tiene un papel de especial relevancia, o si, realmente, esta Educación Emocional responde más a un proceso psicológico que va avanzando de la mano de la edad cronológica.

Para finalizar el apartado, se ofrecen también dos premisas debido a la fusión de las dos disciplinas: educación y psicología. Al ser una investigación de tipo transdisciplinar, tiene sentido desarrollar una hipótesis desde ambos campos de estudio para buscar soluciones conjuntas. Por ello, se plantean dos afirmaciones con una base teórica y argumentadas por una serie de autores, la primera desde el punto de vista de la educación, y la segunda, desde la perspectiva de la psicología. Dentro del ámbito de la educación, Pulido y Herrera (2017b) señalan que el miedo y las fobias son un aspecto fundamental que incide en el rendimiento de los menores durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la psicología, Acuña (2018) incide en la importancia del estudio de la infancia, pues es la etapa principal de formación de los procesos psíquicos y de la maduración afectiva que pueden posteriormente causar o no problemas en la adultez.

Tras todo lo formulado, se crea una hipótesis de carácter general resumida en la importancia del estudio de esta emoción, el miedo, que ayude a comprender cómo afecta durante las primeras etapas de la vida, destacando sobre todo el ámbito educativo en la etapa de EP.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El objetivo de este epígrafe es la realización de un marco teórico que permita la comprensión de la problemática planteada, identificando los elementos clave, describiéndolos detalladamente y ordenándolos de una manera jerárquica. De esta manera, se comenzará hablando sobre las emociones como cabeza de la jerarquía, para terminar tratando una de las emociones principales del ser humano: el miedo (Valero et al. 2020). Todo ello se trasladará finalmente a los centros educativos, con el fin de buscar aquellas herramientas más adecuadas que pueden utilizar los docentes para trabajar el miedo en las aulas.

3.1. Conceptualización, ¿qué entendemos por emociones?

En palabras de Castro-Paniagua et al. (2023), se pueden definir las emociones como reacciones psicofisiológicas del ser humano para la adaptación a diferentes situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, Bisquerra y López-Cassá (2020) añaden dos nuevos puntos de vista a la respuesta emocional además del componente psicofisiológico: el componente comportamental y el componente cognitivo. El primero se refiere a la respuesta gestual del cuerpo mediante el lenguaje no verbal, mientras que el segundo hace referencia al uso de un vocabulario específico para poder poner un nombre a la emoción experimentada.

Cruz et al. (2021) añaden también que las emociones dirigen las acciones de las personas permitiendo tanto la formación del sentido afectivo como la creación de relaciones con el otro constituyendo “el primer sistema de comunicación humano, previo al desarrollo del lenguaje” (Guil et al. 2018, p.3).

Existen una gran variedad de modelos y clasificaciones emocionales debido al número tan amplio de emociones y a la dificultad de establecer un consenso total entre todos los autores expertos en la temática. A pesar de ello, Bisquerra y López-Cassá (2020) destacan “Las tres grandes” (*The Big Three*), haciendo referencia a las tres emociones básicas por excelencia que son: el miedo, la ira y la tristeza; presentes en todos los seres humanos pertenecientes a cualquier cultura a lo largo del tiempo. Bravo et al. (2022) diferencian también entre, por un lado, emociones primarias o sociales, y, por otro lado, emociones positivas, negativas o neutras. Las emociones primarias tienen un componente genético mientras que las sociales están relacionadas con la experiencia individual de cada persona, como son, por ejemplo, la vergüenza o los celos. Además, será la necesidad de comunicación la que hará que las emociones tengan fines sociales (López, 2022).

Por último, en la infancia las emociones siguen teniendo un papel fundamental. El desarrollo infantil y el desarrollo emocional son procesos que se presentan de la mano, ya que el primero provoca el comienzo del segundo con la interacción del menor y el contexto que le rodea (Bustos y Russo de Sánchez, 2018). Ya en la etapa de Educación Infantil (EI), pero sobre todo en EP, empiezan a cobrar importancia términos como Inteligencia Emocional y Educación Emocional, conceptos que afectan de manera positiva al rendimiento escolar y al clima del aula (Sporzon y López, 2021). El Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la EP en la Comunidad de Castilla y León (Boletín Oficial de Castilla y León [BOCYL], 2022) define la Educación Emocional como necesaria además de considerar “imprescindible proporcionar al alumnado las herramientas cognitivas y hábitos de observación y de análisis que precisan para identificar, etiquetar, gestionar y expresar sus emociones y sentimientos de forma asertiva” (p.48805).

3.1.1. Los trastornos de ansiedad

En primer lugar, los TA se encuentran recogidos en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* [DSM-V]) de la Asociación Americana de Psicología (*American Psychological Association* [APA], 2014). Además, Chacón et al. (2021) se apoyan en la OMS para afirmar que los TA tienen una prevalencia más acentuada en las mujeres que en los hombres, un 7.7% frente a un 3.6%; mientras que Ochando y Peris (2017) afirman que la prevalencia de los TA está entre el 3 y el 21% en la infancia y muy frecuentemente presenta comorbilidad con otros trastornos psiquiátricos.

Dentro de la undécima Clasificación Internacional de Enfermedades (*International Classification of Diseases* [CIE-11]) para estadísticas de mortalidad y morbilidad de la OMS revisada en 2023, se ha encontrado un apartado destinado a los TA relacionados con el miedo, englobados dentro de los trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo. Según la CIE-11, estos están especialmente caracterizados por excesivas cantidades de miedo o ansiedad, relacionados a su vez con síntomas graves capaces de provocar tanto un malestar como un deterioro significativo en diferentes entornos de la persona, destacando el personal, el social, el familiar, y el que más interesa en esta investigación, el educativo.

A continuación, en la tabla 1, se presentan los TA relacionados con el miedo de una manera más visual.

Tabla 1.

Tipos de TA relacionados con el miedo adaptados de la CIE-11 (OMS, 2023)

Trastorno de ansiedad generalizada	Síntomas que provocan una angustia muy marcada debido a una ansiedad persistente durante varios meses.
Trastorno de pánico	Síntomas muy en relación con el aumento de la frecuencia cardíaca provocados por ataques de pánico recurrentes.
Agorafobia	Miedo o ansiedad exagerados en situaciones en las que la persona puede verse en peligro para huir o para recibir ayuda.
Fobia específica	Miedo o ansiedad intensos al exponerse a situaciones u objetos específicos. Por ejemplo, fobia a los espacios pequeños (claustrofobia).
Trastorno de ansiedad social	Miedo o ansiedad excesivos en relación con situaciones sociales.
Trastorno de ansiedad por separación	Miedo o ansiedad marcados ante la situación de separación de dos figuras de apego, normalmente los progenitores.
Mutismo selectivo	Incapacidad para hablar en determinadas situaciones.

Centrados en la infancia por ser la etapa que ocupa esta investigación, el TA más destacado es el Trastorno de Ansiedad por Separación (TAS). Gómez-Ortiz et al. (2017) argumentan que existe una correlación entre la calidad de la relación de las principales figuras de apego y el desarrollo psicológico de los menores, llegando incluso a ocasionar traumas si esta es negativa. Orgilés et al. (2016) contrastan información de varios estudios con menores para poder afirmar que el 3.9% de los niños y niñas españoles entre los 8 y los 12 años padecen TAS, siendo uno de los TA más frecuentes y precoces en la infancia. Además, los anteriores autores describen el rechazo a ir al colegio, las pesadillas recurrentes y, sobre todo, los miedos referidos a situaciones específicas percibidas como amenazantes para su seguridad o la de su familia como algunos de los síntomas más destacados.

3.1.2. Diferenciación entre los términos ansiedad, miedo y fobia

Es de especial importancia tener en cuenta que existe una diferencia entre los términos ansiedad, miedo y fobia; términos que, de manera errónea, se entienden como sinónimos.

En primer lugar, las fobias están categorizadas en el DSM-V (APA, 2014) dentro de los TA como un tipo de miedo exagerado. Sin embargo, el miedo tiene dos puntos de vista: uno positivo, entendiéndolo como miedo racional cuando funciona como estrategia de afrontamiento (Higuera et al. 2022), frente a uno negativo cuando se experimenta de forma excesiva, llegando a ocasionar problemáticas psicológicas (Valero et al. 2020). Además, la Real Academia Española (RAE, s.f.) define el término miedo como “angustia por un riesgo o daño real o imaginario”, deduciendo así que es una emoción innata (Rodríguez, 2021) con una función adaptativa y de supervivencia (Güerre y Ogando, 2014) cuyo objetivo es evitar poner en riesgo al ser humano.

Así mismo, la distinción entre el miedo y la ansiedad queda resumida según Delgado y Sánchez (2019) de la siguiente manera:

[...] la reacción de miedo se produce ante un peligro real, siendo esta reacción proporcional al estímulo; por el contrario, en la ansiedad es desproporcionado a la peligrosidad del estímulo, surgiendo así el componente patológico de los trastornos de ansiedad, estando influidos por una reacción de miedo desmedida e inapropiada (p.805).

En suma, queda claro que los tres términos no son sinónimos, sino que son emociones y estados psicológicos con distinta magnitud englobados dentro de los TA, siendo el miedo la emoción principal y convirtiéndose en fobia específica cuando supone un problema en la realización de las tareas de la vida cotidiana (Cano, 2021).

3.2. Características de los miedos y las fobias durante la infancia

Como ya se ha adelantado previamente, el miedo es una emoción innata y con factores genéticos, por lo que aparece ya en la primerísima infancia. Por un lado, en palabras de Güerre y Ogando (2014), entre el 30% y el 50% de los menores presentan uno o más miedos, sin embargo, no los experimentan de la misma manera ni con la misma intensidad, alcanzando un pico máximo entre los 4 y los 6 años (Cano, 2021). Por otro lado, entre un 3 y un 9% de los niños y adolescentes presentan fobias, siendo más comunes en el género femenino y la fobia a los animales y a los factores ambientales las más habituales (Güerre y Ogando, 2014). Además, Cano (2021) argumenta que el inicio de las fobias específicas ocurre entre los 7 y los 11 años aproximadamente, convirtiéndose posteriormente en ansiedad social.

Pérez Pascual y Sánchez Mascaraque (2022) reconocen el carácter evolutivo de los miedos haciendo referencia al cambio que experimentan en la persona con el paso

del tiempo y el aumento de la edad. Además, no aparecen al azar, sino que lo hacen siguiendo un orden similar en todos los menores, respetando lo que se conoce como desarrollo evolutivo de los miedos (Espada et al. 2021), atendiendo al aumento, disminución e incluso a la desaparición de cada tipo de miedo (Cano, 2021). En esta línea, Rodríguez (2021) presenta una clasificación de los miedos evolutivos más comunes en la infancia (Tabla 2) basándose en estudios de más antigüedad.

Tabla 2.

Miedos más frecuentes en la infancia (Pérez, 2000, citado en Rodríguez, 2021, p.5)

EDAD	TIPOS DE MIEDOS
6 - 12 meses	Personas extrañas, ruidos fuertes.
0 - 2 años	Estímulos intensos y desconocidos, separación de las figuras de apego.
2 - 4 años	Animales, oscuridad, tormentas, médicos.
4 - 8 años	Oscuridad, animales, criaturas imaginarias.
8 - 10 años	Catástrofes, daño físico, muerte, ridículo, exámenes y suspensos.
10 - 12 años	Accidentes, enfermedades, muerte, rendimiento escolar, exámenes y suspensos, conflictos graves entre los padres.

Del Río (2021) postula que estos miedos, con el paso del tiempo, pueden tender a aumentar desencadenando la aparición de fobias específicas. Generalmente, los miedos en relación con daños físicos o con la muerte son los que tienden a aumentar, pudiendo alargarse hasta la adolescencia mientras que, por ejemplo, el miedo a la oscuridad suele perdurar, como mucho, hasta los 9 años (Cano, 2021).

También cabe destacar, siguiendo a Espada et al. (2021) que, en la mayoría de los casos, los menores son capaces de gestionar correctamente las situaciones que les causan ansiedad o miedo. Sin embargo, cuando esto no ocurre, Murga (2019) insiste en que los progenitores deben centrarse en fomentar la autoconfianza del menor a la vez que se quita importancia al miedo.

Dejando a un lado el desarrollo evolutivo, otro aspecto principal para caracterizar los miedos infantiles son los síntomas más comunes que estos provocan. Güerre y Ogando (2014) dividen los síntomas en cuatro tipos que son: 1) neurovegetativos, como las taquicardias o el aumento de la frecuencia respiratoria; 2) cognitivos, como la pérdida de atención o los pensamientos recurrentes al estímulo que se percibe como peligroso y a sus consecuencias negativas; 3) emocionales, como el llanto o la angustia; y, por último, 4) conductuales, como la reacción de huida o la inquietud.

Higuera et al. (2022) completan estos síntomas denominando al cuerpo como “un activador de adrenalina” (p. 33) al experimentar la emoción del miedo, provocando temblores, escalofríos y vacíos en el estómago.

En definitiva, queda claro que tanto los miedos como las fobias florecen ya en la etapa infantil, y que, además, el miedo puede aumentar o disminuir provocando síntomas que los caracterizan. Sin embargo, no es una emoción del todo negativa, sino que forma parte de las emociones básicas del ser humano y, de igual manera, tiene un papel importante en la Educación Emocional, educación en la que también la actuación de docentes y las familias será imprescindible para el correcto desarrollo de las diferentes competencias emocionales (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

3.2.1. Miedos en la etapa correspondiente con Educación Primaria

En la edad escolar, desde los 6 hasta los 12 años, concretamente la etapa que se corresponde con EP, los escolares están en una etapa en la que los miedos experimentados son más cercanos a la realidad y no se centran tanto en la imaginación o en personajes mitológicos, como sucede en la etapa de infantil. Además, destaca el miedo al daño físico o a la separación de los padres junto con miedos relacionados con el ámbito escolar y con las relaciones sociales como, por ejemplo, miedo a la crítica o al fracaso escolar (Rodríguez, 2021). Cabezuelo y Frontera (2016) argumentan a su vez que pueden llegar a darse sentimientos de inferioridad en el menor si el temor al fracaso escolar comienza a ser exagerado.

En uno de los estudios realizados por Beltrán (2014), se utiliza la versión española de Sandín (1997) del Cuestionario de Miedo para Niños Revisado (*Fear Survey Schedule for Children-Revised* [FSSC-R]) de Ollendick (1983), para analizar y evaluar esta emoción en escolares entre los 10 y los 14 años, coincidiendo también con la etapa de EP. Este cuestionario revisado resulta interesante debido a que se añaden los miedos relacionados con situaciones escolares destacando el ítem “sacar malas notas” como miedo más común. Los ítems del FSSC-R sobre los miedos escolares se presentan denominados como “miedos sociales” compuestos por ítems de miedo al fracaso e ítems de miedo a la crítica (Ollendick, 1983).

- Miedo al fracaso: suspender un examen (ítem 40), que tus padres te castiguen (ítems 3 y 64), sacar malas notas (ítem 29), cometer errores (ítem 66), que tus padres discutan (ítem 44), hacer un examen (ítem 80), que te entreguen las notas (ítem 54); y, por último, explicar un tema en clase (ítem 1).

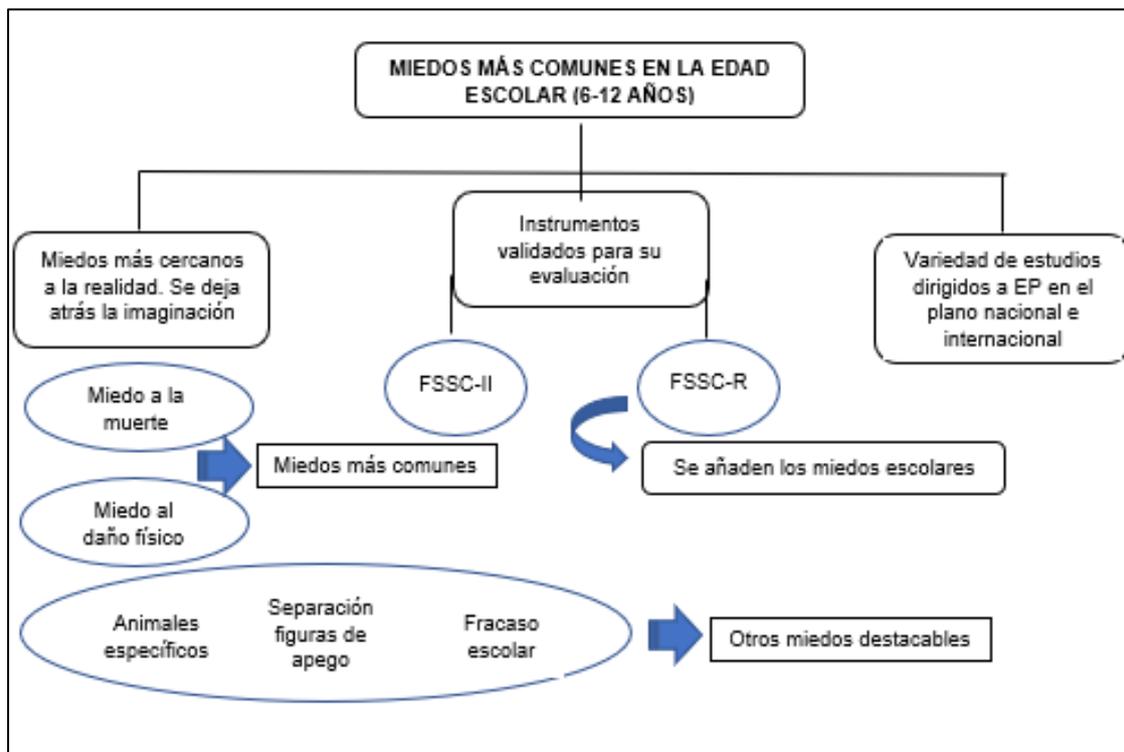
- Miedo a la crítica: que tus padres te critiquen o regañen (ítems 31), que otras personas hablen mal de ti (ítem 48), que se burlen o rían de ti (ítem 24) o parecer tonto (ítem 5).

Rojas (2018) realiza un estudio con alumnado entre los 6 y los 12 años para analizar los miedos dentro de esta franja de edad a través de la técnica plástica del dibujo encontrando una predominancia del miedo a la muerte (55%), a los animales destacando las arañas y las serpientes (37%) o haciendo referencia a la inexistencia de miedos (8%). En la misma línea, la psicóloga Milicic (2019) completa esta lista de miedos en etapa escolar con la figura del ladrón y el castigo y resalta una vez más otros miedos ya mencionados como el daño físico o el fracaso.

Con todo ello y tras el análisis de varios estudios, se puede concluir con que el miedo en la etapa correspondiente con EP está presente y que existen instrumentos validados para poder analizarlo (Figura 1). Los miedos más comunes se apoyan en aspectos relacionados con la muerte y el daño físico, tanto propio como de los seres más cercanos del ambiente del menor. Además, entrará también en juego el aumento del miedo a situaciones escolares en la adolescencia (Milicic, 2019). Todo esto, aparece a modo de esquema a continuación.

Figura 1.

Miedos más comunes en la etapa correspondiente a EP



3.2.2. Características de la fobia escolar durante la infancia

Dentro de la presente investigación también juega un papel importante la presencia de las fobias en el ambiente escolar. Al igual que los miedos, las fobias, y concretamente la escolar, inciden en el rendimiento académico durante la infancia, repercutiendo de forma negativa. Además, se puede afirmar que la fobia escolar está considerada como un factor de riesgo en el ámbito académico y conduce a un fracaso escolar, encontrándose dos picos a los 6 y a los 12 años (Güerre y Ogando, 2014; Ochando y Peris, 2017), justo durante la EP, etapa correspondida con la población objeto de estudio.

Más concretamente, Anglada i Farré (2018) se basa en Johnson et al. (1941), primeros autores en utilizar el término fobia escolar, para definirla como una forma de oposición y rechazo a la escuela con reacciones de ansiedad como consecuencia. Posteriormente, se empezó a relacionar también con el TAS y a considerarse como una manifestación del mismo reflejando un miedo con doble sentido: separarse de las principales figuras de apego, por un lado, y enfrentarse a los compañeros, por otro.

Además, Maturana y Vargas (2015) hablan también de estrés escolar y entienden la fobia escolar como uno de los estados ansiosos más frecuentes dentro de

los centros educativos junto con las crisis de pánico. Los mismos autores realizan una breve explicación de las dos maneras de comenzar que tiene la fobia escolar:

- De forma brusca. Es más frecuente en niños pequeños y aparece sin una sintomatología previa. También puede darse tras un periodo de ausencia de la escuela, bien por una enfermedad o por vacaciones, o por acontecimientos que generen estrés en el menor como un cambio de centro educativo.
- De forma gradual. Es más frecuente en adolescentes y se presenta en repetidas ocasiones con comorbilidad con tendencia al aislamiento o depresión. Comienza de manera leve con faltas de asistencia esporádicas y quejas sobre ir al colegio que finalmente termina en la negativa total de asistir.

En cuanto a los síntomas (Ochando y Peris, 2017), estos tienen un predominio por las mañanas y una frecuente desaparición los fines de semana, centrándose sobre todo en síntomas de tipo físico como pueden ser la cefalea, las náuseas o el dolor abdominal. De otra manera, cuando la fobia escolar se presenta permanentemente, se recurre al tratamiento mediante la psicoterapia, la cual depende de varios aspectos como la sintomatología y su severidad, la edad o la presencia de comorbilidad con otros trastornos. Si los síntomas son muy intensos, y con el objetivo de su control, puede recurrirse a la psicofarmacología acompañada siempre de otras técnicas como la psicoeducación. Sin embargo, esta opción suele ser de las últimas a tener en cuenta debido a las consecuencias, en su mayoría negativas, de la medicación (Betegón e Irurtia, 2020).

La técnica de la psicoterapia cuando se trata de menores resulta mucho más beneficiosa si se acompaña de terapia familiar puesto que uno de los factores predominantes a estudiar es el contexto más cercano de los menores, sobre todo, cuando se trata de la atención debido a causas de miedo y fobia (De Pablo, 2018).

3.3. Relación de los miedos con el ámbito escolar

En este apartado se analiza la relación de la emoción del miedo con algunos aspectos englobados dentro del ámbito escolar. Concretamente se trabaja la Educación Emocional en las leyes educativas vigentes y la importancia que se le otorga, así como la correlación del miedo y el rendimiento académico, viendo si esta tiene efectos positivos o negativos.

Por último, se estudia el papel de los docentes en la Educación Emocional de los escolares y qué tipo de herramientas pueden utilizar para el trabajo del miedo en el aula.

3.3.1. La Educación Emocional en la legislación vigente

El término miedo solamente aparece de manera explícita en el currículo de EI, concretamente en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 2022). Esto se debe a la importancia de las emociones básicas en las primeras etapas de la vida y a que, uno de los principales objetivos del área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se basa en identificar, expresar, reconocer y ser capaces de controlar las principales emociones y sentimientos.

Sin embargo, este término no aparece explícito en el resto de las leyes educativas, pero sí que se hace una constante referencia a las emociones de forma general, a través de la Educación Emocional, la cual el Decreto 38/2022 (BOCYL, 2022), considera necesaria, tal y como se viene analizando en apartados anteriores.

Uno de los puntos fuertes y objetivos principales de los centros educativos en la actualidad es estar a la altura de las necesidades de la sociedad, y para ello, deberán ofrecer una educación integral, centrada en todas las dimensiones del alumnado, teniendo en cuenta por tanto la dimensión emocional y afectiva. Esto se argumenta de forma más concreta en la Ley Orgánica 2/2006 (BOE, 2020) con las Administraciones educativas, las cuales serán las principales encargadas de disponer de todos aquellos medios que permitan el máximo desarrollo del alumnado a nivel personal, intelectual, social, y, por último, emocional.

La Educación Emocional está presente dentro del marco educativo español desde los años 90 con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y se le irá otorgando más importancia haciendo partícipes cada vez a más miembros de la comunidad educativa (Sepúlveda et al. 2019). Destacarán sobre todo los docentes, que según Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón (2017), tendrán el papel de educadores emocionales. Actualmente, esta educación centrada en las emociones se encuentra explícita en los currículos de EI y EP, sin embargo, siguen encontrándose carencias en la formación pedagógica del profesorado en cuanto a competencias emocionales y su trabajo en las aulas (Mora et al. 2022).

Una vez más, haciendo referencia a la legislación vigente en el sistema educativo, concretamente a la Ley Orgánica 2/2006 (BOE, 2020) y al Decreto 38/2022 (BOCYL, 2022), se pueden sacar en claro una serie de conclusiones acerca de la Educación Emocional que se exponen a continuación.

En primer lugar, la Ley Orgánica 2/2006 (BOE, 2020), expone que la Educación Emocional:

- Deberá trabajarse de forma transversal en todas las áreas del currículo, de la mano de la educación en valores.
- Se incluye dentro los principios pedagógicos.
- Se tendrá en cuenta en las etapas de EI, EP y Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En segundo lugar, el Decreto 38/2022 (BOCYL, 2022), argumenta que la Educación Emocional:

- Es necesaria para el desarrollo de personas formadas equilibradamente en cuanto a sus habilidades sociales y su autoestima.
- Debe trabajarse de manera que los sentimientos y las emociones interactúen con valores y creencias.
- Encabeza una de las competencias específicas del currículo y se concibe como imprescindible en el desarrollo para lograr un bienestar físico, social y emocional del alumnado.
- Tiene una vinculación importante con el área de Educación Plástica y Visual contribuyendo a desarrollar hábitos de respeto y empatía, así como otras habilidades referidas a la creatividad, al sentido estético o a la imaginación.

Así mismo, Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017) ofrecen una serie de beneficios que proporciona la Educación Emocional al alumnado. Estas ventajas pueden resumirse en una mejora en las habilidades sociales mediante una comunicación más efectiva y un aumento en la resolución de conflictos, así como una mejora en la prevención de actividades dañinas como, por ejemplo, los trastornos alimenticios, situaciones en las que las últimas etapas de la infancia empiezan a ser cruciales, sobre todo, el último ciclo de EP.

Por último, Bisquerra y García (2018), ofrecen un modelo de competencias emocionales en constante revisión (Figura 2), denominado Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales del Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP). Estos autores mencionan este modelo haciendo referencia a las cinco competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar) que se deben tener en cuenta desde la perspectiva de un docente para ofrecer una Educación Emocional beneficiosa en las aulas.

Figura 2.

Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales del GROU (Bisquerra y García, 2018, p.16).



3.3.2. Correlación de dos variables: miedo y rendimiento académico

La correlación en el ámbito de la investigación hace referencia al grado de relación existente entre dos o más variables en un contexto determinado. Además, la correlación puede ser positiva o negativa dependiendo del efecto, también positivo o negativo, que produce una variable sobre la otra (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). En el caso particular de la presente revisión, se pretende investigar el grado de asociación que existe entre el miedo y el rendimiento académico, concretamente en el contexto educativo, comprobando si el miedo influye y de qué manera en el alumnado, y funcionando además como variable independiente, mientras que el rendimiento académico lo hará como variable dependiente.

Roy-García et al. (2019) aseguran que la correlación no siempre tiene porque ser significativa ni implicar causalidad, por lo que, la relación entre dos variables que correlacionan no siempre se debe a una relación de causa-efecto.

En el proceso de aprendizaje, no solo influyen procesos de tipo cognitivo, sino que también lo hacen los procesos emocionales y sociales (Smith, 2019), por lo que se puede interpretar que, tanto el proceso de aprendizaje como el rendimiento académico tienen mucho que ver con las emociones, ya sea de forma positiva o negativa. El miedo y el rendimiento académico, por el contrario, correlacionan de manera que esta emoción provoca efectos negativos en el rendimiento, como se viene argumentando

en varios estudios que lo ejemplifican. En primer lugar, Pulido y Herrera (2017b) llevan a cabo un estudio ubicado en el contexto pluricultural de Ceuta con alumnado de EP, entre otros, llegando a la conclusión de que el miedo sí influye a la vez que perjudica al rendimiento académico, provocando peores calificaciones y una media inferior. En segundo lugar, los sentimientos de estrés o ansiedad también pueden llegar a causar un bajo rendimiento académico, así como la pérdida de capacidades como la atención o la memoria (Palacio et al. 2018).

En la misma línea, Martínez-Garrido y Lange (2019) apuntan que existe una variedad más amplia de estudios correlacionales entre miedo y rendimiento académico abordados desde el punto de vista de la psicología analizando aspectos como la motivación o la concentración, y que son pocos los realizados desde el ámbito escolar. Sin embargo, estos autores llegan también a la conclusión de que un alumno atemorizado obtiene peores calificaciones además de recibir un efecto negativo en su autoestima. Además, se argumenta también que, en ocasiones, los miedos del alumnado en etapa escolar que afectan a su rendimiento académico tienen una estrecha relación con el ámbito educativo como, por ejemplo, el cambio de centro escolar, el acoso o la figura de un nuevo docente fuera de la zona de confort. En esta línea, Castro et al. (2015) destacan otro miedo escolar enfocado a las etapas de transición de EI a EP, y, sobre todo, de EP a secundaria.

Además, los miedos que afectan a este rendimiento del que se viene hablando también dependen en gran medida del contexto más cercano de los menores. Por ello, el alumnado procedente de zonas rurales tendrá miedos adicionales como el miedo a la discriminación en el centro educativo urbano por su procedencia o el miedo a la metodología de enseñanza (Cifuentes-Garzón, 2021).

En suma, todas estas preocupaciones en el día a día de un niño en edad escolar repercuten en el proceso de aprendizaje, y, por tanto, en su rendimiento académico de manera negativa. Sin embargo, si las emociones influyen en el proceso de aprendizaje y la emoción del miedo es innata, los investigadores deberíamos cuestionarnos aspectos más concretos y específicos como *¿dónde está la línea entre repercutir en el rendimiento e impedir rendir?*

3.3.3. El miedo en las aulas. La acción docente

Los miedos, al igual que están presentes en el contexto familiar o en el social, también lo están en el educativo. El papel de los docentes es fundamental en el desarrollo tanto cognitivo como madurativo del niño, por lo que estos deberán tener en

cuenta la educación individualizada y personalizada a la hora de tratar esta emoción, debido a su subjetividad (Viceño, 2015).

La importancia de la acción docente en el tratamiento de las emociones en el aula tiene un papel crucial en el proceso de enseñanza aprendizaje. Bisquerra et al. (2015) argumentan la prioridad del componente emocional por encima del cognitivo y la sensibilización de la educación, donde los principales agentes que deben dar un giro hacia lo afectivo son los docentes. En esta misma línea, Hernández (2017), postula que las habilidades de corte más emocional presentes en los docentes deben fortalecerse a partir de una autoestima positiva y de un proceso de formación integral, así como de una mejora continua y evolutiva. Sin embargo, esto es una de las necesidades sociales más actuales en el ámbito educativo, como ya se ha adelantado en apartados anteriores de la mano de Mora et al. (2022), quienes se encontraban la insuficiencia en la formación de los docentes en cuanto a competencias emocionales.

Por ello, Bisquerra y García (2018), repercuten en que la Educación Emocional, incluyendo la educación para el miedo, precisa de una continua formación del profesorado, ya que son los docentes las principales figuras encargadas de formar personas en su total integridad, física, social, moral, y, por supuesto, emocional.

De otra manera, Rodríguez (2021) se basa en el estudio de Pérez (2000) para enumerar un total de 12 pautas que los docentes pueden aplicar en el aula a modo de herramientas para combatir los miedos infantiles y fomentar la superación de estos. Estas aparecen de manera reformulada a continuación:

1. Proporcionar un contexto general de seguridad afectiva.
2. Ofrecer un clima tranquilo y firme.
3. Ofrecer al menor la oportunidad de realizar tareas gratificantes y fomentar así la seguridad en sí mismo.
4. Fomentar la independencia proporcionando actividades adaptadas a la edad y capacidad del niño, de manera que sea capaz de resolverlas por él mismo.
5. Evitar utilizar el miedo como factor disciplinar para conseguir un cambio en la conducta.
6. Mantener la calma en situaciones difíciles para lograr evitar la situación de aprendizaje basada en los miedos por observación.
7. Evitar la coacción para el enfrentamiento al estímulo u objeto temido, debido a que esta acción solo logra aumentar los síntomas de ansiedad y dificulta la superación del miedo.

8. Lograr el equilibrio y evitar el reforzamiento excesivo cuando el niño experimenta el miedo.
9. No dramatizar la situación, es decir, mantener un equilibrio entre la expresión de angustia cuando el menor siente el miedo e ignorarlo.
10. Ofrecer oportunidades al menor para un enfrentamiento al estímulo que provoca miedo, debido a que la evitación solo aumentará la emoción con el paso del tiempo.
11. Fomentar la realización de tareas distractoras y agradables, dentro del centro de interés del niño, durante la presencia del miedo.
12. Desmitificar el estímulo u objeto temido.

Así mismo, Viceño (2015) se basa en autores como Wolpe et al. (1998) y Méndez y Maciá (1988), para describir dos de las principales técnicas que existen para el enfrentamiento a los estímulos negativos que provocan miedo o ansiedad que pueden aplicar los docentes. Estas son la técnica de Desensibilización Sistemática en primer lugar, y la técnica de Escenificaciones Emotivas, en segundo lugar. La primera se resume en un proceso en el que el niño va eliminando el miedo a ese estímulo gradualmente con ayuda de refuerzos positivos, mientras que la segunda, consiste en la creación de un contexto lúdico repleto de roles imaginarios que permita reemplazar los estímulos negativos por un juego.

Con todo ello, queda claro que el sistema educativo, y más concretamente, los docentes, sí tienen un papel fundamental en la gestión de los miedos de los menores, así como en su superación. Pero, para ello, la Educación Emocional debe ser un proceso formativo durante toda la vida, con el objetivo de que los profesionales de la educación puedan dotarse de las herramientas más beneficiosas para trabajar las emociones en el aula, destacando sobre todo las negativas, como en este caso, el miedo, cuando se entiende como un obstáculo para desarrollarse íntegramente dentro del contexto educativo.

4. REVISIÓN SISTEMÁTICA

4.1. Método

La metodología que se lleva a cabo para la elaboración de la presente revisión sistemática está centrada en las directrices del método PRISMA, dando así respuesta a uno de los objetivos específicos planteados anteriormente, centrado en la comparación de literatura científica bajo criterios de rigor y calidad. Sánchez-Serrano et al. (2022) describen este método como una herramienta capaz de enriquecer la calidad de las revisiones sistemáticas y como uno de los más utilizados en el ámbito educativo, por lo que se justifica también un alto grado de coherencia con la presente investigación.

En la misma línea, Page et al. (2021) exponen detalladamente una serie de fases que se han de seguir en una revisión sistemática según el método PRISMA 2020 (Tabla 3) a modo de lista que incluye ítems de verificación, lo que dará lugar a una revisión más rigurosa.

Tabla 3.

Lista de verificación PRISMA 2020 para resúmenes estructurados (Page et al., 2021, p.796)

SECCIÓN/TEMA	ÍTEM N.º	ÍTEM DE LA LISTA DE VERIFICACIÓN
<i>TÍTULO</i>		
Título	1	Identifique el informe o publicación como una revisión sistemática.
<i>ANTECEDENTES</i>		
Objetivos	2	Proporcione una declaración explícita de los principales objetivos o preguntas que aborda la revisión.
<i>MÉTODOS</i>		
Criterios de elegibilidad	3	Especifique los criterios de inclusión y exclusión de la revisión.
Fuentes de Información	4	Especifique las fuentes de información (por ejemplo, bases de datos, registros) utilizadas para identificarlos estudios y la fecha de la última búsqueda de cada una de estas fuentes.
Riesgo de sesgo de los estudios individuales	5	Especifique los métodos utilizados para evaluar el riesgo de sesgo de los estudios individuales incluidos.
Síntesis de los resultados	6	Especifique los métodos utilizados para presentar y sintetizar los resultados.
<i>RESULTADOS</i>		

Estudios incluidos	7	Proporcione el número total de estudios incluidos y de participantes y resuma las características relevantes de los estudios.
Síntesis de los resultados	8	Presente los resultados de los desenlaces principales e indique, preferiblemente, el número de estudios incluidos y los participantes en cada uno de ellos. Si se ha realizado un metaanálisis, indique el estimador de resumen y el intervalo de confianza o de credibilidad. Si se comparan grupos, describa la dirección del efecto (por ejemplo, qué grupo se ha visto favorecido).
<i>DISCUSIÓN</i>		
Limitaciones de la evidencia	9	Proporcione un breve resumen de las limitaciones de la evidencia incluida en la revisión (por ejemplo, riesgo de sesgo, inconsciencia -heterogeneidad- e imprecisión).
Interpretación	10	Proporcione una interpretación general de los resultados y sus implicaciones importantes.
<i>OTROS</i>		
Financiación	11	Especifique la fuente principal de financiación de la revisión.
Registro	12	Proporcione el nombre y el número de registro.

Las fases denominadas “TÍTULO” y “ANTECEDENTES” se desarrollan en los primeros apartados de este TFM, indicando en el título que se trata de una revisión sistemática y desarrollando detalladamente los objetivos de esta. Sin embargo, en este epígrafe, destaca la fase “MÉTODOS” con sus 4 ítems específicos, los cuales se pretenden seguir para cumplir con los criterios de rigor del método. Los ítems mencionados por Page et al. (2021) son los siguientes: 1) criterios de elegibilidad; 2) fuentes de información y estrategias de búsqueda; 3) riesgo de sesgo de los estudios; y 4) síntesis de los resultados.

4.1.1. Criterios de elegibilidad

De acuerdo con Mendoza y Tejeda (2023) se puede hablar de una serie de criterios de elegibilidad a la hora de realizar una revisión sistemática más concreta como son el tema, el tipo de investigación, el tipo de participantes, el tipo de publicación, el idioma y, por último, la fecha de las publicaciones. Para esta revisión sistemática específica, los criterios de elegibilidad pueden entenderse, también, como criterios de inclusión y son:

- Tema. Enfocado en investigaciones y estudios que relacionan la inteligencia emocional, el autoconcepto y las habilidades socioemocionales, los miedos y las fobias infantiles con el ámbito educativo para analizar su incidencia en el rendimiento académico.

- Tipo de investigación. Predominan los estudios de caso dirigidos a la población objeto de estudio entre los 6 y los 12 años, franja de edad correspondida con la EP.
- Tipo de participantes. Menores en EP escolarizados en centros educativos públicos y privados, nacionales e internacionales.
- Tipo de publicación. Se analizan artículos científicos que contienen estudios o investigaciones sobre la temática publicados en revistas nacionales e internacionales.
- Idioma. Textos publicados en español e inglés.
- Fecha de las publicaciones. El intervalo temporal en el que se trabaja es desde el año 2013 hasta el presente año 2023.

Además, las publicaciones que no puedan incluirse dentro de estos criterios pasarán a formar parte de los criterios de exclusión (Tabla 4). En un primer momento, el criterio de inclusión acerca del idioma iba a ser únicamente el castellano, pero, finalmente, se amplía al idioma inglés por la falta de recursos en castellano para poder alcanzar el rigor necesario con el que debe contar una revisión sistemática.

Tabla 4.

Resumen de los 10 criterios de inclusión y exclusión principales

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Estudios en los que exista una correlación entre miedo/fobia o inteligencia emocional donde se haga referencia a la ansiedad y el rendimiento académico	Artículos en los que no se estudie la correlación de las variables mencionadas en los criterios de inclusión.
Artículos dentro del intervalo temporal entre el 2013 y el 2023	Artículos fuera del rango temporal entre los años 2013 y 2023
Estudios con una población objeto de estudio correspondiente con la EP	Estudios con una población objeto de estudio de etapas inferiores o superiores a la EP
Artículos publicados en castellano y en inglés	Artículos en idiomas que no sean ni castellano ni inglés
Investigaciones publicadas en revistas o artículos científicos.	Publicaciones como Trabajos Fin de Grado (TFG), TFM o Tesis Doctorales

Por ello, también se analizan simultáneamente diferentes sistemas educativos al español, correspondientes con los artículos publicados en inglés, para comprobar de qué forma se evalúa el rendimiento académico (*academic performance*) y en qué materias, así como la edad y los cursos que abarcan la EP (*Primary Education*).

Según el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (*Programme for International Student Assessment [PISA]*), el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2022) postula que los aspectos del rendimiento académico más estudiados en los escolares tras haber cursado la EP y poco antes de finalizar la ESO, concretamente en alumnado de 15 años, son la lectura, por un lado, y materias como matemáticas y ciencias, por otro lado. Específicamente en EP, Martínez (2019) afirma que una de las líneas de investigación de más interés actualmente es justamente la incidencia de las emociones en el rendimiento académico, el cual define como el “nivel de conocimientos y destrezas que poseen los estudiantes” (p.17).

Las materias que más se analizan en primaria para el posterior estudio del rendimiento académico, en relación con los artículos utilizados para la revisión, son las materias troncales que encabezan el currículo, tales como Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés y Religión o Ciudadanía.

Además, también se analiza la incidencia del miedo en otras materias como, por ejemplo, la Educación Física.

4.1.2. Fuentes de información y estrategias de búsqueda

Se utilizan bases de datos como Dialnet, Google Académico, Redalyc, Scopus, Research Gate, Web of Science (WoS) o Scielo. Además, las estrategias de búsqueda se centran en la utilización de palabras clave a modo de descriptores (Tabla 5) acompañadas de símbolos como las comillas o de conectores como “AND”.

Tabla 5.

Principales palabras clave utilizadas en las estrategias de búsqueda

“Miedo infantil”
“Miedo en alumnado de Educación Primaria”
“Incidencia del miedo en alumnado de Educación Primaria”
“Miedo fóbico”
“Fobia escolar”
“Miedo y rendimiento escolar”
“Inteligencia emocional y rendimiento escolar”
“ <i>Fear AND academic performance</i> ”
“ <i>Fear AND academic performance AND primary education</i> ”
“ <i>Relationship between fear and academic performance</i> ”

4.1.3. Riesgo de sesgo en los estudios

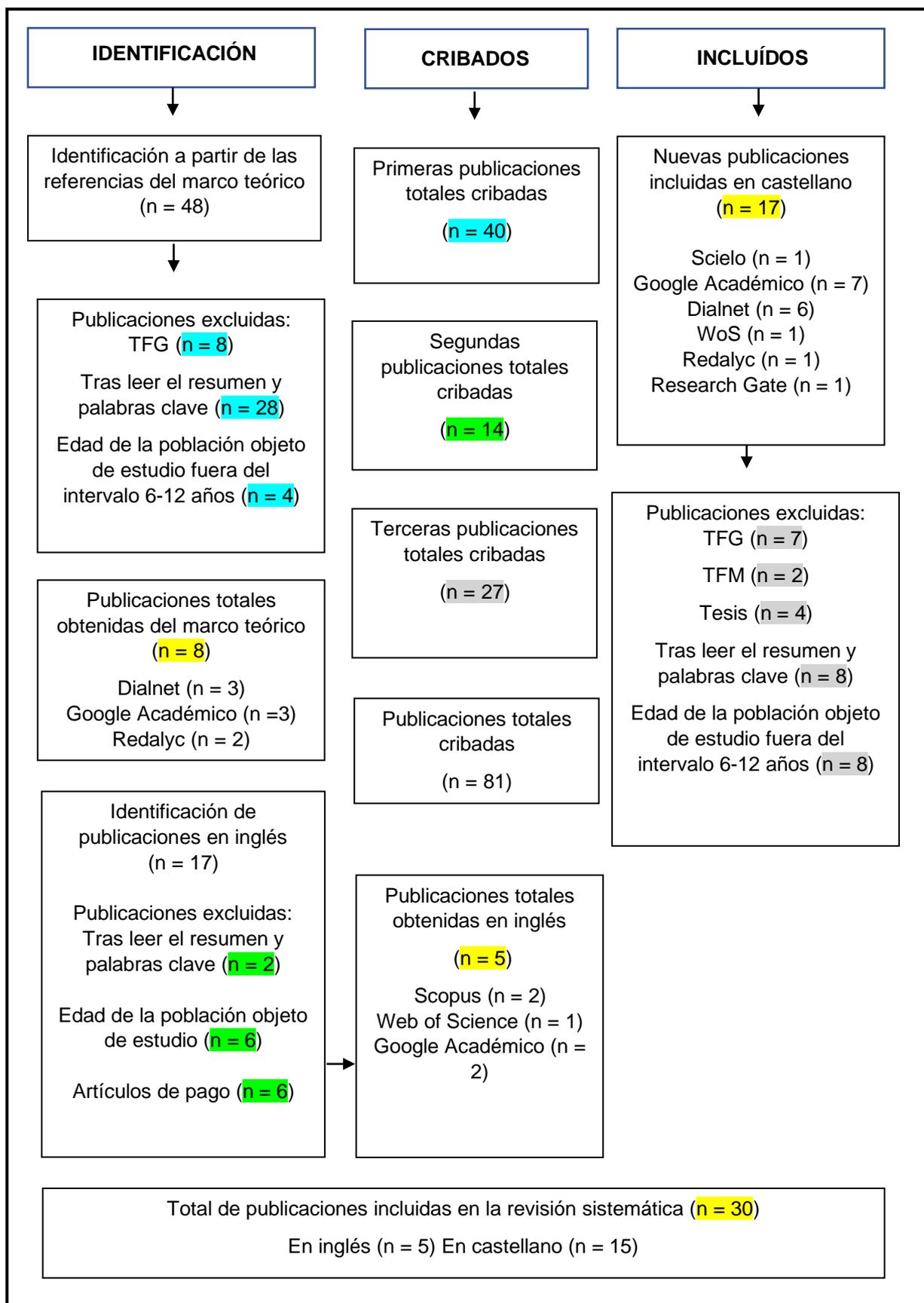
Según Sánchez-Martín et al. (2022), existen una serie de aspectos que sirven para reducir la posibilidad de riesgo de sesgo en los diferentes estudios, resumidos en la elaboración de una revisión sistemática explícita con unos objetivos, fuentes de información y métodos específicos promoviendo así la transparencia de la investigación. De esta manera, con el presente TFM se pretende poner en valor estudios relevantes para la revisión, dejando a un lado el factor de la significación, que es el principal aspecto que conduce al sesgo.

4.1.4. Síntesis de los resultados

Se lleva a cabo a grandes rasgos en el siguiente epígrafe, en el que se incluye la revisión sistemática completa acompañada de un análisis exhaustivo a modo de resultados. A continuación, se adelanta el proceso de refinado de la selección de publicaciones en un diagrama de flujo (Figura 3).

Figura 3.

Síntesis del proceso de selección de las publicaciones adaptado de Mendoza y Tejera (2023)



4.2. Análisis de las publicaciones

La presente revisión sistemática se centra en una exploración de investigaciones enmarcadas dentro del intervalo temporal entre los años 2013 y 2023 acerca de la temática del TFM: la incidencia del miedo y las fobias infantiles en el rendimiento escolar en alumnado que cursa la EP para comprobar el tipo de correlación existente. Esta síntesis documental consiste en la búsqueda, análisis y comparación de 30 artículos en castellano e inglés indexados en bases de datos como Scielo, WoS, Redalyc, Google Académico, Dialnet, Scopus o Research Gate.

Además, investigaciones publicadas en TFG, TFM o Tesis Doctorales han sido cribadas y excluidas de la selección final. También se eliminan publicaciones de difícil acceso, de pago o que, tras una lectura ágil del resumen del contenido y sus palabras clave, no cumplen con los criterios de inclusión establecidos previamente para la revisión.

Por un lado, como se adelanta ya en el método, las palabras clave en la búsqueda de información se acompañan de comillas para poder hallar los términos literales en el artículo. Por otro lado, la información obtenida tras el análisis de las publicaciones se presenta a continuación organizada en la tabla 6, acompañada de un índice de siglas en el que se explican las variables analizadas con el objetivo de una lectura sencilla, rápida y una mejora de la comprensión de los datos.

Las variables que se trabajan son las siguientes:

- Autor y año. Haciendo referencia al autor o autores y al año de publicación de los artículos seleccionados para la revisión. Si son tres o más autores, aparecen solo los dos primeros acompañados de “et al.” y el año correspondiente de publicación.
- P: Población. Se refiere al total de la muestra analizada. A su vez se divide en:
 - H: Hombres.
 - M: Mujeres.
- E/C: Edad/Curso. Si no aparece la edad explícita se indica el curso de EP en el que está escolarizado el alumnado objeto de estudio.
- Objetivo del artículo. Se indica el objetivo primordial de cada estudio para poder contrarrestarlo con los resultados y ver si se ha alcanzado.
- Tipo de miedos o manifestaciones psicossomáticas analizadas. Se enumeran los principales miedos tratados en el artículo o aquellas manifestaciones psicossomáticas que se quieren estudiar y evaluar.

- Instrumentos. Se enuncian los instrumentos que se utilizan en cada investigación analizada para la obtención de datos y su posterior análisis.
- Resultados. Se indican los principales resultados obtenidos tras el estudio, resaltando, si aparece, la incidencia del miedo o la fobia en el rendimiento académico.
- Nombre de la revista e impacto JCR – SJR – CIRC. En primer lugar, se indica el nombre de la revista en la que se presenta anexo el artículo. En segundo lugar, aparecen tres siglas que hacen referencia al índice de impacto que tienen las revistas. Están ordenadas de la siguiente manera debido a que los datos del JCR son de 2021, los del SJR de 2022, y, por último, los de la CIRC de 2023. Las siglas hacen referencia a lo siguiente:
 - JCR: *Journal Citation Reports - Incites*.
 - SJR: *Scientific Journal Ranking*.
 - CIRC: Clasificación Internacional de Revistas Científicas.
 - SPI: *Scholarly Publishers Indicators*. Se indica en el análisis de un artículo que aparece como capítulo de libro (Pulido, 2019).
- El guion “-“ significa que no aparecen datos.

Finalmente, se indica que las publicaciones están ordenadas siguiendo un criterio cronológico, desde la más antigua (2013) hasta la más reciente (2023).

Tabla 6.

Revisión y análisis de las publicaciones

AUTOR Y AÑO	P		E/C	OBJETIVO DEL ARTÍCULO	TIPO DE MIEDOS O MANIFESTACIONES PSICOSOMÁTICAS ANALIZADAS	INSTRUMENTOS	RESULTADOS	NOMBRE DE LA REVISTA E INDEXACIÓN
	H	M						
Bernaras et al. (2013)	n = 1104		Entre 8 y 12 años 3º, 4º, 5º y 6º de EP	Analizar la depresión infantil y sus principales síntomas en el ámbito escolar de EP a través de variables tanto escolares (rendimiento académico) como clínicas (manifestaciones psicósomáticas)	Síntomatología depresiva infantil destacando la escala clínica de la ansiedad: nerviosismo, preocupación, miedo.	Se evalúan las dimensiones positivas y negativas de la conducta mediante el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC S-2), la depresión mediante el Cuestionario de Depresión para Niños (CDS) formado por 66 ítems y el rendimiento académico mediante las calificaciones y el informe de los tutores.	La matriz de correlaciones indica una correlación inversa entre rendimiento académico y sintomatología depresiva, así como una relación estrecha y positiva con el ajuste personal, y estrecha y negativa con los síntomas emocionales. El rendimiento no funciona como variable predictora de la sintomatología depresiva.	Anales de Psicología JCR Q3 SJR Q3 CIRC grupo A en CCSS
	527	577						

Albújar (2014)	n = 28		9 y 10 años 3º de EP	Estudiar y establecer una relación entre la motivación del alumnado y su rendimiento académico en el área de Matemáticas	Emociones ante la materia de Matemáticas: ansiedad, apatía, nerviosismo, miedo, inseguridad.	Se utiliza un cuestionario validado sobre motivación basado en la Teoría Motivacional de Maslow formado por 15 ítems, así como el registro de notas de la materia analizada.	Se afirma una correlación positiva entre ambas variables, de manera que cuanta más motivación ante las Matemáticas, mayor rendimiento académico en la manera y menores emociones negativas como miedo o ansiedad.	<i>Revista de Investigación y Cultura</i> JCR - SJR - CIRC grupo D en CCHH
	12	16						
Beltrán (2014)	n = 341		Entre 10 y 14 5º y 6 de EP	Analizar la relación existente entre los miedos de los escolares con la ansiedad y qué diferencias hay en la intensidad, prevalencia y tipo de miedos experimentados dependiendo de variables como la edad o el sexo.	Ansiedad, ítems del FSSC-R.	Se utiliza la versión española del FSSC-R para el estudio de los miedos y el Cuestionario de Rosenberg para la medición de la ansiedad.	El miedo más destacado en los escolares participantes es “ser atropellado por un coche o un camión” (68.3%). El décimo miedo más común está en relación con el ámbito escolar “sacar malas notas” (42.5%). Se estima que cada uno de los escolares podría tener una media de 13.54 miedos.	<i>Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes</i> JCR Q4 SJR Q2 CIRC grupo B en CCSS
	199	142						

Berger et al. (2014)	n = 465		5º y 6º de EP	Analizar la relación entre el rendimiento académico y la dimensión socioemocional.	Variables socioemocionales entre ellas la autoestima o el clima en el aula con los iguales.	Se utiliza el Test de Autoestima Escolar (ITAE), el informe de calificaciones del alumnado, la Escala de Autorreporte de Bienestar Socioemocional (ASE) y la Escala de Clima Social en Sala de Clases (ECLIS).	Las variables socioemocionales resultan predictoras del rendimiento académico, alcanzando el bienestar socioemocional niveles significativos en su correlación con un aumento en el rendimiento académico.	<i>Universitas Psychologica</i> JCR Q4 SJC Q4 CIRC grupo B en CCSS
	223	242						
Cueli et al. (2014)	n = 626		Entre 10 y 13 5º y 6º de EP	Comprobar la relación entre el rendimiento académico de la materia de Matemáticas y una serie de variables afectivo-emocionales, entre las que destaca la ansiedad, en el tercer ciclo de EP.	Ansiedad, ansiedad ante las matemáticas.	Se utiliza el Inventario de Actitudes hacia las Matemáticas formado por 15 dimensiones entre las que aparece la ansiedad ante las matemáticas que evalúa el grado de este trastorno ante la materia.	Existen efectos significativos del rendimiento sobre la ansiedad, siendo la variable afectivo-emocional con asociación y experimentándola más aquellos escolares con menor rendimiento. Ninguna de las variables es lo suficientemente significativa para predecir el rendimiento final de la materia.	<i>Revista Mexicana de Psicología</i> JCR Q4 SJR Q4 CIRC grupo B en CCSS
	330	296						

Bravo et al. (2015)	n = 201		Entre 5 y 12 años 1º, 2º, 3º, 4º y 5º de EP	Determinar la relación entre el bajo rendimiento académico de una muestra de alumnado de EP con los problemas emocionales.	Problemas emocionales como la ansiedad, la depresión, el retraimiento o la somatización.	Se utiliza la prueba Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil (SPECI) valorado en una escala Likert y que permite comprobar los síntomas presentes y en qué grado e intensidad se presentan.	Se encuentra una correlación entre ambas variables, problemas emocionales y bajo rendimiento, incidiendo la primera de manera negativa en la segunda. Además, estos problemas afectan mucho más el rendimiento del alumnado de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años.	<i>Revista de Psicología</i> JCR Q4 SJR no tiene cuartil asignado CIRC grupo C en CCSS
	-	-						
Gil y Martínez (2016)	n = 376		11 y 12 5º y 6º de EP	Recoger y analizar las emociones predominantes en escolares de 6º de EP en la materia de Educación física para la elaboración de programas efectivos de educación emocional.	Concretamente, en este estudio y en la materia de Educación Física, el miedo es una de las emociones displacenteras menos experimentadas mientras que la ansiedad es la más común.	Cuestionario con una escala Likert de 4 puntos además de un diferencial semántico para el registro de las diferentes emociones.	Predominio de emociones placenteras sobre displacenteras en Educación Física. Las más experimentadas son "tranquilo" (84.3%), "a gusto" (84%) e "interesado" (83.9%). El miedo está entre las emociones menos	<i>Educación XX1</i> JCR Q2 SJR Q1 CIRC grupo A en CCSS

						experimentadas por los escolares.	
Pulido y Herrera (2016)	n = 1186 (el 34% se corresponde con EI y EP), es decir, n = 403	-	Conocer los principales aspectos que predicen tanto el miedo como el rendimiento académico en las materias de, en el caso de EP, Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés y Religión/Ciudadanía, en alumnado ceutí.	Se analizan los miedos del cuestionario FSSC-II ordenados en 5 categorías: Miedo a lo desconocido y lo extraño; miedo a la muerte; miedo a animales y peligros; Miedo a la crítica y el engaño; y miedos escolares.	El estudio se enmarca claramente en el ámbito académico y se utiliza como instrumento de evaluación validado el FSSC-II traducido al español además de las calificaciones de las materias en las que se va a medir el rendimiento.	Se ve reflejada una correlación entre el miedo y el rendimiento académico, así como con las variables de género y etapa, indicando que el género femenino y los sujetos de menor edad y de etapas inferiores (excepto en los miedos ítems donde los adultos tienen el porcentaje más alto) son los que más miedo experimentan. El miedo incide en el rendimiento de todas las materias, destacando Lengua Castellana y Matemáticas. Por último, las calificaciones más altas se alcanzan en el alumnado con los	<i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i> JCR Q4 SJR Q3 CIRC grupo B en CCSS

						niveles más bajos de miedo.		
Chávez et al. (2017)	n = 2		8 (3º de EP) y 11 años (6º de EP)	Identificar los factores con influencia notoria en el desarrollo de un autoconcepto positivo y rendimiento escolar alto.	Autoconcepto emocional y respuestas emocionales como la tristeza, el miedo o el estrés, autoconcepto social y autoconcepto de habilidades.	Se utilizan 2 entrevistas semiestructuradas con cada alumno, así como la Escala de Autoconcepto para Niños de Mc Daniels – Piers formada por 40 ítems y la Actualización de la Regla AMAI 8x7 para identificar el nivel socioeconómico.	Por un lado, el autoconcepto positivo de uno mismo, así como la ausencia de emociones negativas inciden de manera positiva en el desempeño y rendimiento académico. Por otro lado, los estilos de crianza y el lugar en la familia también inciden en el autoconcepto, y, por tanto, en el rendimiento.	<i>PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas</i> JCR Q3 SJR Q3 CIRC grupo A en CCSS
	2	-						
Gómez-Núñez et al. (2017)	n = 758		Entre 8 y 11 años	Determinar qué diferencias existen en la ansiedad escolar de una muestra de alumnado de EP en	Síntomas de la ansiedad escolar.	Se utiliza el Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria (IAEP) con un total de 33 ítems y con tres sistemas de respuesta que	La ansiedad escolar se encuentra más acentuada en el género femenino y en el último ciclo de EP debido a la transición a una nueva etapa	<i>International Journal of Developmental and Educational Psychology</i>

	370	388	3º, 4º, 5º, Y 6º de EP	cuanto a su género y al curso.		permiten mostrar reacciones motoras, psicofisiológicas y cognitivas.	educativa. El nivel más bajo de ansiedad escolar se encuentra en el tercer curso. Además, el rendimiento académico del alumnado que presenta ansiedad escolar tiende a ser más bajo en comparación con el alumnado que no la sufre.	JCR - SJR - CIRC grupo C en CCSS
Lange et al. (2017)	n = 3847		Entre 8 y 9 3º de EP	Confirmar la hipótesis enunciada en estudios elaborados anteriormente de que el miedo incide de forma cualitativa en el autoconcepto del alumnado.	Se estudian sobre todo tipos de miedo que tienen que ver con el autoconcepto, los cuales se extrapolan dependiendo de las respuestas obtenidas en el SDQ-I.	El instrumento principal es un cuestionario de autoconcepto (SDQ-I) con 56 ítems que abordan tres tipos de autoconcepto académico (lectura, matemáticas y autoconcepto escolar general), áreas como las habilidades físicas, la apariencia física o las relaciones con los progenitores, y	Los resultados afirman que la sensación de experimentar miedo repercute de forma negativa en el autoconcepto de los escolares. Además, el miedo reduce la confianza del alumnado en sí mismo por lo que aquel que presenta más niveles de miedo rendirá menos que aquel	<i>Journal of Applied Measurement</i> JCR - SJR sin cuartil asignado CIRC -
	2104	1743						

						por último, el autoconcepto general.	que no presenta esta emoción en niveles tan elevados.	
Ochando y Peris (2017)	n = 1	9 años	Estudiar el caso concreto de una niña que presenta rechazo al colegio y la misma sintomatología cuando sabe que tiene que acudir, para la posterior elaboración de un diagnóstico y tratamiento	Presenta dolor abdominal los momentos antes de ir al colegio mientras que los fines de semana no presenta síntomas. Vómitos, sudoración, palidez facial, llanto y taquicardia.	Como tratamiento se realizan dos principales: uno farmacológico y terapia cognitivo-conductual incorporándose progresivamente al centro escolar actuando en colaboración con la familia	En cuanto al rendimiento no presenta anomalías además de poseer un lenguaje fluido y atención sostenida, a pesar de que el diagnóstico final es una fobia específica, en este caso, fobia escolar.	<i>Pediatría Integral</i> JCR - SJR Q4 CIRC -	
Pulido y Herrera (2017a)	n = 961 (un 42% de la muestra es de EP), es decir, n = 404	Entre 6 y 18	Validar y comprobar las propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación del miedo en escolares de EP, ESO y Bachillerato de un contexto multicultural utilizando el FSSC-II como referencia, debido a la	Se analizan los miedos del cuestionario FSSC-II: Miedo a la muerte y al peligro; Miedo a los animales o a las lesiones, Miedo al fracaso escolar o a la crítica, Miedo a lo desconocido y Miedos médicos.	El cuestionario que se quiere validar pretende medir el miedo en contextos escolares por lo que se utiliza la población objeto de estudio para cumplimentarlo y proceder a su análisis y validación.	Los resultados confirman la validez del cuestionario basándose en diferentes pruebas y en las correlaciones significativas que se obtuvieron. En cuanto a la incidencia del miedo en el rendimiento escolar, vuelve a confirmarse esta	<i>Acta de Investigación Psicológica</i> JCR - SJR - CIRC grupo D en CCSS	

			preocupación por el bajo rendimiento y la incidencia de las emociones.			correlación apareciendo otros aspectos que inciden también en los niveles de miedo como son el género, la edad, el estatus y la cultura/religión.	
Pulido y Herrera (2017b)	n = 1186 (el 34% se corresponde con EI y EP), es decir, n = 403	-	<p>Conocer la influencia y las correlaciones existentes entre el miedo, la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico.</p> <p>Se basa en el estudio de Pulido y Herrera (2016).</p>	<p>Se analizan los miedos del cuestionario FSSC-II: Miedo a los animales o a las lesiones, Miedo al fracaso escolar o a la crítica, Miedo a lo desconocido y Miedos médicos.</p>	<p>Se utiliza el FSSC-II traducido al español, el Test de Inteligencia Emocional adaptado a la población objeto de estudio, y las calificaciones de Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés y Religión/Ciudadanía.</p>	<p>En el apartado de resultados que correlaciona las variables de miedo y rendimiento se ve reflejada la incidencia de esta emoción en todas las materias, disminuyendo la media académica a medida que aumentan los niveles de miedo.</p>	<p><i>Ciencias Psicológicas</i></p> <p>JCR - SJR Q4 CIRC grupo D en CCSS</p>
Ros et al. (2017)	n = 574	<p>Entre 10 y 12 años</p> <p>5º y 6º de EP</p>	<p>Analizar la relación existente entre las variables de autoestima, nivel de bienestar, clima de aula, rendimiento académico y competencias</p>	<p>Se estudian las variables dentro de la autoestima y manifestaciones como la ansiedad o el estrés</p>	<p>Se utiliza el Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDE), la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria (A-EP), el Cuestionario de</p>	<p>Se define la ansiedad como indicador para el bienestar del alumnado y su alta correlación con las competencias emocionales. Las puntuaciones</p>	<p><i>Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía (REOP)</i></p> <p>JCR Q4</p>

	301	273		emocionales en una muestra de EP.		Clima Social de Aula (CES), el <i>Stait-Trait Anxiety Inventory for Children</i> (STAIC), y las notas finales de las materias de Matemáticas, Lengua Castellana e Inglés para medir el rendimiento académico.	globales obtenidas en las dimensiones emocionales son un importante predictor del rendimiento académico: cuanto más altas, mejor rendimiento.	SJR Q2 CIRC grupo B en CCSS
Cañabate et al. (2018)	n = 21	11 y 12 años 6º de EP	Estudiar en una muestra de 6º de EP cómo influyen las emociones y las habilidades sociales del alumnado en el rendimiento de la materia de Educación Física.	Las seis emociones principales: felicidad, alegría, miedo, ira, tristeza y sorpresa.	Se utiliza una versión adaptada y validada del <i>Games and Emotion Scale</i> (GES) donde se puntúan las seis emociones en una escala Likert de 10 puntos y un cuestionario basado en el Programa de Enseñanza de	El alumnado que obtuvo una puntuación más alta en emociones positivas (felicidad y alegría) también obtuvo un mayor rendimiento académico mientras que el alumnado con emociones negativas (miedo,	<i>Sustainability</i> JCR Q2 SJR Q1 CIRC grupo A en CCSS	

	10	11				Habilidades de Interacción Social (PTSIS) con 10 cuestiones acerca de aspectos psicosociales para evaluar las habilidades sociales.	tristeza y enfado) obtuvo resultados más bajos. El alumnado alcanzó un mayor número de emociones negativas en actividades y juegos cooperativos.	
Rojas (2018)	n = 128		Entre 6 y 12	Estudiar diferencias o similitudes destacadas ante la expresión artística del miedo en escolares españoles y portugueses.	Destacan los miedos a la muerte, a animales y otros.	Utilización de la técnica del dibujo para la expresión de las emociones de manera más sencilla y natural.	El miedo a la muerte representa el 55% y predomina en el sexo masculino en ambos países mientras que el miedo a los animales (37%) destaca en el sexo femenino en ambos países. El resto de los miedos representan un 8%.	Vía Innova JCR - SJR - CIRC -
	74	54						

							La emoción correlaciona de forma directa en los escolares portugueses y españoles por lo que influye en las condiciones académicas independientemente del sistema educativo español o portugués.	
Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018)	n = 58		Entre 10 y 1 años	Establecer una relación entre la variable de Inteligencia Emocional y rendimiento académico en una muestra de alumnado escolarizado en la etapa de EP.	Destacan manifestaciones como la timidez, la inseguridad y el miedo, por un lado, y la agresividad, la prepotencia y el coraje por otro.	Se utiliza la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-compuesta de 24 ítems para medir las diferentes competencias emocionales del alumnado junto con los expedientes académicos del alumnado.	Se encuentra una correlación significativa entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de la muestra, argumentando que una correcta regulación de las emociones incide en un mejor rendimiento académico.	<i>Revista Electrónica Educare</i> JCR Q4 SJR Q3 CIRC grupo B en CCSS
	29	29	5º Y 6º de EP					

Jiménez-Blanco et al. (2019)	n = 776		Entre los 9 y los 12 años.	Subsanar la falta de instrumentos validados específicamente para la medición de la Inteligencia Emocional en la población infantil.	Se estudian diferentes problemas emocionales y de comportamiento como depresión, agresión, problemas en la escuela, problemas familiares o problemas de agresión.	Se utiliza EMOCINE (Sastre et al. 2019), un instrumento para medir la inteligencia emocional mediante 15 escenas de películas Disney y con tres alternativas de respuestas A, B y C. También se utiliza el análisis de clases latentes (LCA) debido a las diferencias entre los grupos de la muestra.	Se afirma que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento es directa y positiva, entendiendo la inteligencia emocional como un predictor del logro académico, sobre todo, en la población infantil.	<i>Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica</i> JCR Q4 SJR Q3 CIRC grupo B en CCSS
	400	376	2º, 3º, 4º, 5º y 6º de EP					
Martínez (2019)	n = 146		Entre 10 y 12	Analizar la relación y los efectos que provocan las tres dimensiones de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación emocionales) sobre el rendimiento académico en el último ciclo de EP.	-	Se utiliza la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 para la evaluación de las competencias emocionales, un cuestionario sociodemográfico y el número de asignaturas suspensas como predictor del rendimiento académico.	Destaca un mejor manejo de las tres dimensiones emocionales del género femenino y una mayor influencia de la regulación emocional en el rendimiento. Existe una correlación significativa entre los niveles de inteligencia emocional y el	<i>Psychology, Society & Education</i> JCR Q4 SJR Q3 CIRC grupo B en CCSS
	86	60						

							rendimiento. Se puede extrapolar que el miedo incida de manera negativa en el rendimiento si la regulación emocional no es la adecuada.	
Martínez-Garrido y Lange (2019)	n = 6433		9 años	Estudiar el efecto que provoca la emoción del miedo en el rendimiento académico, concretamente en las asignaturas de Lectura (Lengua en España) y Matemáticas.	Tipos de miedos en escolares de EP que inciden en su rendimiento.	Se analiza la correlación de ambas variables mediante 2 pruebas de rendimiento en cada una de las materias y un cuestionario general formado por 35 preguntas sobre el miedo que se responden con 5 categorías de respuestas.	Se asegura la importancia de analizar la naturaleza de los miedos y otro tipo de variables independientes para dar mayor rigor al estudio.	<i>Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado</i> JCR Q3 SJR - CIRC grupo B en CCSS
	2895	3538					Los resultados obtenidos afirman que el miedo incide de manera negativa en la autoestima de los escolares, y, por tanto, en su rendimiento, y concretamente, en aquellos que obtienen mejores calificaciones.	

Pulido (2019)	n = 404		Entre 6 y 12	<p>Validar un cuestionario para medir y evaluar el nivel de miedo en una muestra de EP del contexto pluricultural del Ceuta utilizando como referencia la versión traducida del FSSC-II.</p> <p>Se sigue la línea del estudio realizado anteriormente por Pulido y Herrera (2017a)</p>	<p>Se analizan los miedos del cuestionario FSSC-II: Miedo a los animales o a las lesiones, Miedo al fracaso escolar o a la crítica, Miedo a lo desconocido y Miedos médicos</p>	<p>Se utiliza el cuestionario a validar para la medición de los diferentes ítems en relación con el miedo con población perteneciente al contexto escolar de EP.</p>	<p>Los resultados indican unas propiedades psicométricas del cuestionario a validar con una significación suficiente para su validación. El ítem de miedos escolares representa un 2.552% de la varianza total y se vuelve a confirmar una correlación entre esta emoción y el rendimiento académico de los escolares.</p>	<p><i>Adaya Press</i></p> <p>SPI -</p>
	193	211						
Moyano et al. (2020)	n = 133		Entre 6 y 9 años	<p>Estudiar la función de los factores cognitivos como la fluidez verbal y el razonamiento y no cognitivos como la</p>	<p>Destaca dimensión de la motivación intrínseca, en la que aparecen la ansiedad y el miedo al fracaso.</p>	<p>Se utilizan las calificaciones medias del alumnado, el Cuestionario de Motivación hacia el</p>	<p>Existe una correlación significativa entre la motivación y el rendimiento académico,</p>	<p><i>Sustainability</i></p> <p>JCR Q2</p>

	70	63	1º, 2º y 3º de EP	motivación y la autoestima sobre el rendimiento académico, en materias como Lengua y Matemáticas-		Aprendizaje y la Ejecución (MAPE-II) formado por 74 ítems, la versión española de la Escala de Autoestima de Coopersmith, el <i>RAVEN Progressive Matrix Text</i> para medir el razonamiento analógico, la abstracción y la perfección y los juegos de lectura eficaz para medir la fluidez verbal.	destacando una correlación positivamente significativa entre la motivación para aprender y el rendimiento académico, y una correlación negativamente significativa entre el miedo al fracaso y el rendimiento académico. Destaca también la correlación negativa y significativa entre el miedo al fracaso y el rendimiento en matemáticas.	SJR Q1 CIRC grupo A en CCSS
Palma-Delgado y Barcia-Briones (2020)	-		EP	Analizar la relación entre el rendimiento académico y los estados emocionales por medio de una revisión bibliográfica	Emociones favorables y desfavorables	Comparación de 25 artículos científicos que estudian la correlación de las emociones y el rendimiento académico.	La revisión bibliográfica de literatura permite afirmar que los diferentes estados emocionales inciden en el rendimiento académico del	<i>Dominio de las Ciencias</i> JCR -

			de 25 artículos científicos.			alumnado de EP de manera que si las emociones son positivas el rendimiento aumenta, y, por el contrario, si son negativas, el rendimiento decrece	SJR - CIRC -
Valiente-Barroso et al. (2020)	n = 620		Comprobar la relación entre el estrés escolar y el rendimiento académico y si varía dependiendo de las estrategias autorreguladoras de aprendizaje empleadas.	Síntomas del estrés escolar	Se utiliza el Diagnóstico Integral del Estudio (DIE) para analizar las cuatro escalas del aprendizaje autorregulado, el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) y las notas medias de las materias de Lengua Castellana, Matemáticas e Inglés.	Existe una relación significativamente negativa entre el estrés escolar y el rendimiento académico, de manera que las emociones negativas que produce el estrés harán empeorar dicho rendimiento. Por otro lado, el alumnado que tiene niveles bajos de estrés escolar utiliza mejores estrategias de autorregulación del aprendizaje y obtiene un rendimiento	<i>European Journal of Education and Psychology</i> JCR Q3 SJR Q1 CIRC grupo C en CCSS
	329	291					

							académico más alto.	
Hernán y Kaplan (2021)	n = 40	5º y 6º de EP	Analizar el tipo de miedos más comunes de un grupo de escolares dentro del ámbito educativo.	Se analiza la construcción del “miedo al otro” en contextos escolares destacando dos vías: la humillación entre pares y la violencia física.	Mediante la entrevista se realizan diferentes cuestiones sobre el tipo de miedos más destacables en el ámbito educativo.	No se hacen referencias explícitas al rendimiento académico, sin embargo, se indica que la aparición del miedo en el contexto escolar conduce a su incidencia en los diferentes aspectos académicos.	<i>Entramados</i> JCR - SJR - CIRC grupo C en CCSS	
Salavarría et al. (2021)	-	EP	Describir la influencia de las emociones en el rendimiento académico y en el correcto desempeño escolar de una muestra de EP.	Ansiedad, miedo.	Comparación de una recopilación bibliográfica sobre una serie de artículos científicos sobre la relación de las emociones y el rendimiento académico.	Los estados emocionales negativos y desfavorables como la ansiedad y el miedo repercuten de manera también negativa en el rendimiento académico. Por otro lado, cuando las emociones son positivas, estas repercuten en un rendimiento	<i>South Florida Journal of Development</i> JCR - SJR - CIRC -	

						académico satisfactorio.		
Carrillo-López et al. (2022)	n = 116		10,11,12	Estudiar qué dimensiones del autoconcepto (en este caso, centrándose sobre todo en la ansiedad) predicen el rendimiento en materias como Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés en el último ciclo de EP.	Ansiedad.	Medición del autoconcepto mediante la Escala del Autoconcepto de Piers-Harris de 80 ítems, de los cuales 12 se refieren a la dimensión de la ansiedad, donde aparece el miedo	El apartado de resultados aparece organizado en las materias en las que se quiere estudiar la incidencia del autoconcepto. La dimensión intelectual del autoconcepto es la variable más incidente en el rendimiento excepto en Ciencias Naturales, donde destaca más la dimensión conductual.	<i>International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology</i> JCR Q3 SJR Q3 CIRC -
	62	54						
Fernández-Sogorb y Pino-Juste (2023)	n = 1271		Entre 8 y 11 años	Analizar los perfiles de ansiedad en alumnado de EP para identificar sus estilos atribucionales tanto positivos como	Perfiles de ansiedad y manifestaciones experimentadas dependiendo del tipo de perfil.	Se utiliza la versión española de la <i>Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised (VAA-R)</i> , capaz de evaluar	La motivación hacia el éxito en la Lengua y Literatura es capaz de predecir el rendimiento académico de la	<i>Bordón. Revista de Pedagogía</i> JCR Q3

	643	628	3º, 4º, 5º y 6º de EP	negativos en la materia de Lengua y Literatura.		tanto manifestaciones de ansiedad generalizada como de ansiedad escolar. También se utiliza la <i>Sydney Attribution Scale</i> (SAS) para medir las autoatribuciones causales.	materia. Además, se encuentran cuatro clases de ansiedad principales en la muestra que son alta ansiedad, moderada ansiedad, baja ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar.	SJR Q3 CIRC grupo B en CCSS
Prieto et al. (2023)	n = 107		4º, 5º y 6º de EP	Determinar si existe un cambio en el rendimiento académico según la percepción de los escolares estudiando variables como su ansiedad social (teniendo en cuenta el miedo y la fobia), el género y el uso de mascarilla en el aula durante la pandemia de COVID-19.	Ansiedad social generada a partir de la pandemia del COVID-19. También se estudiaron miedos infantiles y diferentes fobias sociales en la infancia.	Se utiliza un cuestionario para medir la ansiedad social de dos versiones, una para alumnado masculino y otra para el femenino, en el que se contemplan 6 aspectos: hablar en público/interacción con profesorado, interacción con el sexo opuesto, sentirse avergonzado o ridiculizado, expresión asertiva de molestia o enfado, interacción	Un 38.8% de la muestra considera que su rendimiento académico se ha visto afectado por niveles altos y muy altos de ansiedad social, haciendo que este empeore, sobre todo, en la materia de Educación Física debido a la parte participativa y cooperativa. También un 52.34% de la muestra total evidencia niveles altos y muy altos de ansiedad social, por	Public Library of Science (PLoS) ONE JCR Q1 SJR Q1 CIRC -
	49	58						

						con extraños y actuar en público.	lo que se argumenta una necesidad de inclusión en el currículo de criterios para abordar este tipo de ansiedad en la infancia.	
--	--	--	--	--	--	-----------------------------------	--	--

4.3. Resultados de la revisión sistemática

Tras el análisis de los artículos, se extraen una serie de resultados los cuales se desarrollan a continuación agrupados en las diferentes variables en las que se organiza la tabla de la revisión sistemática (tabla 6).

4.3.1. Autor y año

La mayoría de los artículos están escritos por dos o más autores y, además, enmarcados en todos los años dentro del intervalo temporal en el que se trabaja, lo que indica una progresión en la línea de investigación, aunque con poca cantidad de artículos. Existe una predominancia de estudios en los años 2014 (4), 2017 (7) y 2019 (4) e incluso se han podido analizar dos estudios del presente año 2023, relacionando la temática con la pandemia producida por el COVID-19 y con el análisis de diferentes perfiles de ansiedad en una muestra de alumnado de EP.

4.3.2. Población y Edad/Curso

Por un lado, con respecto a la muestra total de los 30 artículos revisados, el número total de participantes suma un total de 20.723 escolares pertenecientes a España e Iberoamérica que han sido estudiados para poder avanzar en la investigación acerca de la incidencia de la inteligencia emocional, de las competencias afectivo-emocionales, de las habilidades sociales y del miedo y la fobia en el ámbito escolar, sobre todo, en el rendimiento académico.

Por otro lado, en cuanto a la Edad/Curso, la gran totalidad de los estudios analizan al alumnado escolarizado en el segundo y tercer ciclo de EP, por lo tanto, trabajan con niños y niñas entre los 8 y los 13 años, aproximadamente. Sin embargo, los estudios dirigidos al primer ciclo de EP son escasos, únicamente los de Bravo et al. (2015), Jiménez-Blanco et al. (2019), Pulido (2019) y Moyano et al. (2020).

4.3.3. Objetivo del artículo

Todos los artículos analizados exponen su finalidad principal antes del desarrollo de la investigación, por lo que todos presentan un objetivo primordial. Casi todos los artículos presentan verbos como “analizar”, “estudiar” y “comprobar” si tienen como objetivo fundamental el estudio de la incidencia de diferentes aspectos emocionales en el rendimiento académico. También destacan los verbos “validar” y “subsana” en aquellos estudios dirigidos a la creación y validación de nuevos instrumentos para medir y evaluar el miedo en contextos educativos, o “confirmar”, “conocer” y “determinar” en aquellos que tienen como referencia estudios anteriores y comprueban

si se ratifican o refutan las hipótesis propuestas. En el caso de los dos artículos que son revisiones bibliográficas, el verbo principal es “comparar”.

4.3.4. Tipo de miedos o manifestaciones psicossomáticas analizadas

Como se indica en el título de la revisión sistemática, las principales manifestaciones psicossomáticas que se analizan en los diferentes estudios son tipos de miedos establecidos en los ítems del FSSC-II traducido al español dentro de las siguientes dimensiones: Miedo a los animales o a las lesiones, Miedo al fracaso escolar o a la crítica, Miedo a lo desconocido y Miedos médicos. Otros estudios incluyen también miedos y fobias escolares, así como síntomas tras sufrir estrés escolar (Valiente-Barroso et al. 2020) o depresión (Bernaras et al. 2013).

Además, también se trabaja en muchos de ellos la ansiedad, tanto general como más específica, como por ejemplo la ansiedad hacia las matemáticas (Cueli et al., 2014) o en la materia de Educación Física (Gil y Martínez, 2019) y los diferentes síntomas que puede acarrear una fobia específica, en este caso la fobia escolar (Ochando y Peris, 2017).

También se enuncian otro tipo de miedos englobados dentro de las dimensiones del autoconcepto que tienen que ver con el contexto escolar (Chávez et al. 2017) pero también con otros ámbitos como el familiar (Lange et al., 2017). Por último, Hernán y Kaplan (2021) se centran en los miedos que pueden sufrir los escolares en interacción con los otros dentro de los centros educativos, destacando aquellos que aparecen a partir de la violencia física y de la humillación entre pares.

En otros estudios se trabajan dimensiones específicas como, por ejemplo, la motivación intrínseca, donde vuelven a aparecer el miedo al fracaso y la ansiedad (Moyano et al. 2020).

4.3.5. Instrumentos

En primer lugar, el instrumento que más se utiliza para el análisis y evaluación del miedo en los estudios analizados es el FSSC-II adaptado al español y el FSSC-R en el caso de Beltrán (2014). También se mencionan otros instrumentos específicos como el Cuestionario de Depresión para Niños (Bernaras et al. 2013), el Inventario de Actitudes hacia las Matemáticas (Cueli et al. 2014), el SDQ-I (Lange et al. 2017), la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 (Martínez, 2019) y la Escala del Autoconcepto de Piers-Harris (Carrillo-López et al. 2022). De otro modo, se hace también referencia a una serie de cuestionarios para medir variables como la autoestima escolar (Berger et al. 2014) y la autoestima concretamente en EP (Ros et

al. 2017), la motivación hacia el aprendizaje y la ejecución (Moyano et al. 2020), la ansiedad social (Prieto et al. 2023) y la ansiedad escolar (Gómez-Núñez et al. 2017). Por último, Hernán y Kaplan (2021) utilizan la entrevista.

En segundo lugar, hay instrumentos más novedosos e innovadores como el GES (Cañabate et al. 2018), el EMOCINE, que fusiona la evaluación de la inteligencia emocional con el cine y las películas Disney (Jiménez-Blanco et al. 2019), así como la utilización de la técnica del dibujo como herramienta para la expresión de las emociones (Rojas, 2018).

Además, debido a que el rendimiento académico funciona como una de las variables principales en todos los artículos, las calificaciones medias de los escolares o el número de materias suspensas también se utilizan a modo de instrumento para poder comprobar posteriormente si existe una variación en las mismas tras el análisis de la incidencia del miedo o de las variables analizadas.

4.3.6. Resultados

Todos los artículos revisados presentan un apartado dedicado a la presentación y discusión de los resultados, en el que se exponen los principales hallazgos de las investigaciones realizadas.

Un análisis más específico de los resultados permite sacar en claro una serie de conclusiones. La dimensión del FSSC-II de la que más miedos se experimentan es la referida a las lesiones o a la muerte, siendo este último, el miedo más experimentado en los menores. Además, en relación con el ámbito escolar, la ansiedad, el miedo y las emociones desfavorables correlacionan de manera significativamente negativa con variables como el autoconcepto, la autoestima, y, la que más se ha estudiado en esta investigación, el rendimiento académico, provocando efectos como una menor confianza en sí mismos, una peor regulación emocional y calificaciones más bajas o un mayor número de asignaturas suspensas, destacando la presencia del miedo y la ansiedad en las matemáticas. Sin embargo, en Educación Física, predominan las emociones placenteras, siendo el miedo una de las emociones menos experimentadas por el alumnado.

Por último, los resultados también permiten conocer la posibilidad de validación de instrumentos psicométricos en una población objeto de estudio lo suficientemente representativa y adaptada a las características de este.

4.3.7. Nombre de la revista e impacto

Las diferentes revistas en las que se encuentran indexados los artículos científicos permiten hablar de un amplio rango de índice de impacto, ya que van desde el primer cuartil (Q1) y grupo A en la CIRC, como es el caso de la revista Educación XX1 hasta el cuarto cuartil (Q4) y grupo D en la CIRC, como ocurre con Pediatría Integral y Ciencias Psicológicas, respectivamente.

Se puede hablar de revistas españolas que son la mayoría, pero también de revistas turcas (*International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*), mexicanas (*Revista Mexicana de Psicología*), colombianas (*Universitas Psychologica*), suizas (*Sustainability*) o estadounidenses (*PLoS ONE*).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La discusión y las conclusiones son unas de las partes de la investigación más complejas debido a la dificultad de llevar a cabo una síntesis englobante de todos los resultados proporcionados por la revisión (Sánchez-Serrano et al. 2022) y su posterior comparación con las investigaciones previas acerca de la temática.

En el caso de esta investigación, este apartado se divide en tres partes principales. En primer lugar, se realiza un análisis de la presente revisión con las realizadas previamente. En segundo lugar, se establecen las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los resultados alcanzados evaluando la contribución del TFM a la línea de investigación. Finalmente, en tercer y último lugar, se desarrollan las limitaciones del estudio y dos posibilidades de líneas de investigación futuras debido a su proximidad con la temática principal.

5.1. Discusión

Tras la realización de la revisión sistemática, se puede afirmar que el estudio de la incidencia del miedo y la fobia en el rendimiento académico del alumnado escolarizado en la etapa de EP es una temática poco trabajada en el ámbito de la investigación desde el campo educativo, como venían indicando ya autores como Martínez-Garrido y Lange (2019), con estudios previos escasos que compartan los criterios de inclusión establecidos para esta revisión. Sin embargo, los estudios analizados postulan y argumentan que esta incidencia se produce de forma verídica en el sistema educativo y que, además, es negativa, haciendo que empeore el autoconcepto de los menores (Lange et al. 2017), así como la media de sus calificaciones (Pulido y Herrera, 2017b).

De igual modo, aunque se afirme esta correlación negativa y se hayan estudiado un total de 20.723 escolares de EP en la presente revisión, la mayoría de los artículos existentes en las bases de datos con los descriptores principales de la investigación, “miedo” y “rendimiento académico” son investigaciones dirigidas a estudiantes de secundaria, universitarios e incluso a estudiantes del Grado de EP, por lo que no sirven para ser analizados.

Antes de realizar la búsqueda y el análisis de los artículos, se establecieron una serie de objetivos, tanto general como específicos. En esta línea, Sánchez-Serrano et al. (2022), postulan que, dentro del Método PRISMA, el desarrollo de la discusión debe basarse en la relación entre los principales resultados y hallazgos de la revisión y las principales metas marcadas al principio de la investigación.

En primer lugar, el objetivo principal: conocer cómo pueden afectar los miedos y las fobias en el ámbito educativo al rendimiento escolar del alumnado escolarizado en la etapa de EP mediante la búsqueda bibliográfica y sistemática de literatura científica que profundiza en esta temática, con el fin de comprender, desde un punto de vista didáctico, la normalización de estas emociones, tanto en el aula como en la vida cotidiana; se confirma en gran parte pues, tras la búsqueda de artículos científicos, se conoce cómo es esta incidencia en el rendimiento académico, pudiendo afirmar que es negativa. Sin embargo, no se habla de ella desde un punto de vista didáctico ni se intenta paliar mediante programas educativos, sino que, los estudios se posicionan dentro de una perspectiva psicológica, recurriendo a la utilización de instrumentos psicométricos validados para la medición y evaluación de estos miedos.

En segundo lugar, los objetivos específicos se ratifican en su totalidad. Por un lado, el OE1, “revisar literatura científica con predominio de las disciplinas de la psicología infantil y la educación para la elaboración de hipótesis fundamentadas”, y OE2, “diseñar una comparación de un total de 30 artículos sobre la temática siguiendo el Método PRISMA por medio de la utilización de diagramas de flujo para una mayor calidad y claridad visual”; más referidos a la planificación y diseño de la revisión, se alcanzan debido a la búsqueda bibliográfica desde ambas perspectivas y a la utilización del Método PRISMA y diagramas de flujo para otorgar cierto rigor y más facilidad a la hora de la comprensión de datos. Por otro lado, el OE3, “comprobar mediante la contrastación y comparación de diversos estudios previos si realmente existe una correlación entre los miedos y fobias infantiles y el rendimiento escolar de los estudiantes de EP, así como qué variables inciden en ella”, y el OE4, “reflexionar y ofrecer un posicionamiento innovador sobre la temática a partir del análisis de la revisión sistemática”, dirigidos a la parte de la revisión y de la conclusión tras su realización, también se logran debido a la comprobación argumentada de la existencia de una correlación entre ambas variables y a la posibilidad de construcción de una opinión personal novedosa tras la revisión, realizada en el apartado de conclusiones.

En la misma línea, los resultados obtenidos tras la revisión permiten corroborar las hipótesis referidas a la poca cantidad de investigaciones acerca de la temática, las cuales han permitido de manera dificultosa la realización de una revisión sistemática de 30 artículos científicos, pero también aquellas que afirman la importancia de su estudio para poder actualizar los datos ya existentes. De lo contrario, se refuta la hipótesis referida a la obtención de información actualizada, ya que existe una predominancia de estudios en los años 2014, 2019, 4 estudios en cada año, y, sobre todo, en 2017, con 7 estudios analizados.

También se ratifica la hipótesis general, la importancia del estudio de esta emoción, el miedo, que ayude a comprender cómo afecta durante las primeras etapas de la vida, destacando sobre todo el ámbito educativo en la etapa de EP, ya que es uno de los objetivos principales de la mayoría de los artículos científicos analizados.

Por último, en cuanto a los objetivos y competencias marcados por la UVa y establecidos específicamente para el Máster en Investigación Aplicada a la Educación, se ratifican, de manera que la elaboración de este TFM ha contribuido tanto al avance como a la producción de nuevos conocimientos dentro de una línea de investigación perteneciente al ámbito educativo, así como al control de herramientas y estrategias propias de una investigadora autodidacta e independiente.

5.2. Conclusiones

A través de la síntesis y comparación de la selección exhaustiva de artículos científicos, además de ratificar y refutar los diferentes objetivos e hipótesis de la investigación, también se extraen una serie de conclusiones generales que se exponen a continuación:

1. El trabajo tanto de la Educación Emocional como de la Inteligencia Emocional en la escuela es imprescindible puesto que las emociones son un proceso intrínseco en el ser humano y deben ser educadas al igual que los aspectos cognitivos o conductuales para su correcta gestión y regulación. Además, la infancia es la etapa en la que los niños empiezan a reconocer sus emociones, dándose cuenta de que existen emociones positivas y emociones negativas, y que forman parte de su día a día, por lo que el sistema educativo debería aportar las herramientas necesarias para trabajarlas de la mano de docentes formados en la temática.
2. La formación en Educación Emocional durante la carrera profesional del grado en maestro es muy escasa a pesar de que se hace referencia a ella en los currículos de todas las etapas educativas, incluido en el de EP, para las que se instruye el profesorado en formación. Por ello, se deberían incluir más contenidos y competencias en el grado para garantizar una formación profesional en cuanto a emociones que permita el manejo de estas en el aula abiertamente al mismo tiempo que se ofrece un proceso de enseñanza aprendizaje beneficioso de cara a las etapas posteriores.
3. La emoción concreta del miedo cuenta con una gran presencia en la infancia, y por ello, en la EP. Tiene influencia en todos los ámbitos de los menores, ya sean el familiar, el social o el educativo. Dentro del ámbito educativo incide

especialmente en el autoconcepto de los estudiantes y en el rendimiento académico de forma negativa, haciendo que la media empeore y que, en ocasiones, aparezcan o aumenten otro tipo de trastornos como la ansiedad. Por otro lado, la fobia también puede aparecer en esta etapa de la vida ocasionando problemas en la vida de los menores.

4. La producción científica sobre la incidencia del miedo en el rendimiento académico en EP es escasa, lo que hace que se tengan que introducir investigaciones en inglés. La conclusión más importante a la que se quiere hacer referencia acerca de la producción en esta temática es sobre la inexistencia de investigaciones en las que se aplique un programa educativo para reducir o controlar los miedos en el aula. Todas las intervenciones se realizan desde una perspectiva más médica o psicológica aplicando instrumentos psicométricos validados.
5. Los dos instrumentos validados que más se utilizan para medir y evaluar el miedo en la infancia son el FSSC-II y el FSSC-R respectivamente, destacando la dimensión de "Miedo a la muerte o a las lesiones", siendo el miedo a la muerte, tanto propia como de sus seres más cercanos, el miedo más generalizado en los menores. Además, en cuanto al rendimiento académico, en la materia en la que menos incide el miedo es la Educación Física, por lo que debería aprovecharse para trabajar la Educación Emocional de una forma transversal.
6. La importancia de esta línea de investigación debería aumentar, más allá de la realización de más estudios acerca de la correlación entre ambas variables, miedo y rendimiento académico, en el sentido de encontrar una solución ahora que se conoce y argumenta una correlación negativa. La opción de aportar soluciones desde los centros educativos a la incidencia del miedo en los contextos académicos podría facilitar el proceso de aprendizaje en gran medida para el alumnado, generando así un aumento en la calidad del rendimiento y paliando también la incidencia de las emociones negativas en el mismo.

5.3. Limitaciones y líneas futuras de investigación

En el presente epígrafe se trabajan dos aspectos principales: las limitaciones, por un lado, y las líneas futuras de investigación, por otro. En el primero, se detallan las principales dificultades encontradas a lo largo de todo el proceso de elaboración del TFM, ya sean referidas a la búsqueda de información, al análisis de los artículos

científicos o a la interpretación y elaboración de los resultados. En el segundo, debido a la búsqueda de información, se han ido descubriendo nuevos alcances de la temática principal establecidos como líneas futuras de la investigación, las cuales se pueden trabajar de cara a una actualización sobre el tipo de variables que inciden en el rendimiento académico del alumnado de EP. Estas líneas son el acoso escolar y el ciberacoso y las variables familiares.

5.3.1. Limitaciones

Durante el proceso de investigación y revisión de literatura científica, se han ido identificando una serie de dificultades que se detallan a continuación. En palabras de Avello-Martínez et al. (2019), se puede hablar de limitaciones metodológicas, referidas a la parte más cuantitativa de la investigación como la significación y tamaño de la muestra o la ausencia de datos, y de autolimitaciones, relacionadas con las posibilidades del investigador a la hora de llevar a cabo el proceso de búsqueda, o con otros aspectos como los temporales o los referidos a determinados prejuicios o sesgos.

Por un lado, en cuanto a si la muestra es representativa o no y la ausencia de datos, en este caso lo que resulta imprescindible es la revisión sistemática y la cantidad de artículos científicos encontrados y analizados. Se ha encontrado la principal dificultad en el hallazgo de un mínimo de artículos dentro de los criterios de inclusión establecidos anteriormente para conseguir una revisión de rigor, teniendo que fijar este mínimo finalmente en un total de 30 artículos. En primer lugar, los descriptores principales utilizados para la búsqueda en las diferentes bases de datos, “miedo” y “rendimiento académico”, aparecen en gran cantidad de investigaciones, pero la mayor problemática se encuentra en la edad a la que están dirigidas, ya que destacan sobre todo aquellas que estudian la incidencia de esta emoción en el rendimiento de estudiantes de la ESO o universitarios, lo que puede ser una de las razones para ampliar la investigación en la etapa de EP. En segundo lugar, la mayoría de las publicaciones encontradas dentro de los criterios de inclusión establecidos son TFG, TFM o Tesis por lo que no sirven para la revisión. En tercer lugar, en la revisión aparece una hipercitación de Pulido y Herrera, debido a que son dos de los autores más representativos en el ámbito y que más estudios han realizado con alumnado de EP, concretamente en la población ceutí.

Por otro lado, la gran mayoría de los estudios están realizados basándose en los mismos autores de referencia, por lo que su bibliografía es prácticamente idéntica, reconociendo a los autores durante las lecturas detalladas del texto por su apellido.

Durante la elaboración del marco teórico se han encontrado también dificultades para hallar información reciente, sobre todo, en cuanto a la sintomatología concreta y las diferentes manifestaciones psicosomáticas que presenta el miedo en menores de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, siendo el artículo más reciente el de Güerre y Ogando, del año 2014, completando después esta información con otros artículos referenciados en TFG de fechas más recientes.

Con todo ello, se puede afirmar una falta de información en este ámbito de investigación. Carrillo-López et al. (2022) postulan además que la incidencia del miedo en el alumnado de edades tan tempranas como la EP cobra una importancia fundamental al tratarse de las etapas trascendentales de la vida, donde la formación y la consolidación del individuo puede repercutir en una mejora del rendimiento académico y, consecuentemente, de las creencias sobre sí mismo. Debido a la actualidad de este estudio y su argumento acerca de la necesidad de investigación en este ámbito, ¿por qué sigue habiendo entonces tan pocos estudios?

En la misma línea, en cuanto a las propias posibilidades como investigadora, la primera dificultad es el desconocimiento de llevar a cabo un proyecto de investigación, en parte, autodidacta. Sin embargo, la elaboración del presente trabajo ha permitido paliar este desconocimiento llegando a comprender de manera argumentada y objetiva la importancia de las emociones en el sistema educativo y de su incidencia positiva y negativa en el alumnado de EP tras la búsqueda y el análisis de literatura científica. También se han trabajado todos los pasos que forman el proceso de investigación, entendiendo que cada uno de ellos lleva su planificación, análisis, desarrollo y revisión dentro de un periodo de tiempo establecido y limitado, por lo que los efectos longitudinales también inciden.

Centrándose en los sesgos o prejuicios frente a la temática, el desconocimiento de esta en un principio incide también en el planteamiento de objetivos e hipótesis más cercanos a la realidad. Otra de las dificultades principales se encuentra en el acceso a algunos datos, debido al gran número de artículos científicos encontrados que derivan posteriormente a páginas de difícil acceso o de pago, teniendo que excluir finalmente los artículos de la revisión final. De la misma manera, al tratarse de un TFM, el acceso a personas u organizaciones es también limitado.

5.3.2. Líneas futuras de investigación

Toda investigación ambiciosa, tras la lectura y análisis de un gran número de producciones científicas y de datos obtenidos, debería ser capaz de plantear nuevos caminos y posibilidades debido a la necesidad constante de revisión y actualización

dentro del ámbito escolar. En este caso, se han encontrado dos variables principales a las que se hace referencia en la mayoría de las publicaciones por su impacto en el día a día de los menores, y, por tanto, por su incidencia en el ámbito escolar: 1) acoso y ciberacoso y 2) las variables familiares. La selección de estas no se produce al azar, sino que los descriptores “acoso”, “ciberacoso”, “relaciones parentales” y “estilos de crianza” han ido apareciendo varias veces en relación con la temática principal del TFM durante el proceso de búsqueda bibliográfica.

- La incidencia del acoso escolar y del ciberacoso en el rendimiento académico

La emoción del miedo se alimenta también de otros aspectos académicos como el acoso y el ciberacoso, los cuales inciden también de manera negativa en el rendimiento de los menores. Martínez-Garrido y Lange (2019) argumentan que el miedo por ser víctima de acoso en los centros educativos persiste y se convierte en algo permanente en el tiempo. Dicho de otra manera, Calmaestra et al. (2016) consideran que 1 de cada 10 escolares han sufrido bullying a lo largo de su etapa escolar.

Por un lado, Hernández y Saravia (2016) recogen una revisión de conceptos del acoso escolar definiéndolo finalmente como una subcategoría perteneciente a la violencia escolar que se realiza intencionadamente mediante intimidaciones de tipo físico, psicológico o verbal de manera prolongada, generalmente, por uno o varios agresores a víctimas que consideran más débiles. Además, entran de nuevo en juego las emociones, ya que el acoso escolar puede ser considerado como una consecuencia de la mala gestión de estas (Peña-Casares y Aguedad-Ramírez, 2021). En las víctimas, sobre todo, en aquellas de tipo pasivo o sumiso, una de las emociones predominantes es el miedo ante la violencia y la manifestación de vulnerabilidad (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018).

Por otro lado, y desde una perspectiva más psicopatológica, el acoso escolar también incide en la aparición de otros trastornos en los menores, lo que provoca una serie de problemas de salud mental en las posteriores etapas de la vida (Labrador et al. 2023) relacionados con aspectos como la autopercepción física, pudiendo desarrollar posteriormente Trastornos de Conducta Alimentaria (TCA) (Ruiz et al. 2022), o como la diversidad (Molina, 2022). Además, es imprescindible la conciliación y colaboración entre los centros educativos y las familias para prevenir estas conductas de violencia tanto física como psicológica (Antuña et al. 2023).

De la mano de las nuevas tecnologías y del avance de la sociedad actualmente, otro tipo de acoso muy frecuente que genera miedo en los escolares, incluso ya en los últimos cursos de EP, es el ciberacoso. Según Bautista y Vicente (2020), con ciberacoso se hace referencia a “un acto agresivo e intencional llevado a cabo por un grupo o individuo reiteradamente en el tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente a través del uso de ordenadores, móviles y otros dispositivos electrónicos” (p. 230). El miedo vuelve a ser una emoción predominante ya que las amenazas recibidas por internet pueden ser incluso más graves, debido a que el agresor se esconde detrás de una pantalla. Para paliar esto, será necesaria una educación temprana y profunda sobre el uso de la diversidad de plataformas existentes en la red con el objetivo de prevenir este tipo de acoso (Bolognesi y Bukhalovskaya, 2022) implicando además a todos los agentes de la comunidad educativa (Avilés, 2021).

En relación con la incidencia del acoso y el ciberacoso en el rendimiento académico, se han realizado muchos más estudios enfocados a la ESO, afirmando que la incidencia que se produce es negativa (Sabando et al. 2023; Niño et al. 2020; Broc, 2019). En EP, la incidencia sigue siendo negativa y estudios como el de Delgado et al, (2019) evidencian que las víctimas de estos tipos de violencia escolar tienen un peor rendimiento académico en comparación con el resto de alumnado.

- La incidencia de las variables familiares en el rendimiento académico

La familia es la primera institución donde el menor comienza a formar su dimensión biológica, psicológica y social, influyendo de manera directa en varios de los aspectos de la vida del niño, entre ellos, el académico (Soria-Duarte, 2019). El mismo autor, menciona también una serie de modelos de familia tales como la nuclear, la extensa, la monoparental y la homoparental, que, retomando a varios de los autores de la fundamentación teórica, incidirán también en el desarrollo integral de los menores, pudiendo entorpecerlo, lo que afirman con el TAS, uno de los TA más destacados en la infancia (Gómez-Ortiz et al. 2017; Orgilés et al. 2016).

Existen una serie de variables familiares específicas que inciden en el rendimiento académico como son los estilos de crianza parental, la calidad de la relación conyugal, así como el ajuste psicológico de los progenitores, y el trabajo y fomento de la calidad educativa en el hogar (Rodríguez y Guzmán, 2019). Entre ellas, la perspectiva de los progenitores hacia la educación de sus hijos y los estilos de crianza, serán las que más repercutan en su desempeño escolar. Por ende, Vega (2020) se basa en Baumrind (1967) para hablar de los tres estilos de crianza parental principales: el

democrático, donde destaca la individualidad de los menores y la comunicación en la toma de decisiones, el autoritario, centrado en la exigencia y en la comunicación unidireccional, y, por último, el permisivo, basado en la actitud conformista de los padres ante los comportamientos inadecuados de los menores, lo que desencadena posteriores problemáticas en el clima familiar. De todos ellos, el estilo de crianza que mejor rendimiento académico proporciona es el democrático, debido a una preocupación parental por la calidad educativa de sus hijos. En la misma línea, Martínez et al. (2019) otorgan también importancia a la elección del estilo de crianza por parte de los padres hacia sus hijos, afirmando de nuevo la gran influencia que este tiene en el desarrollo evolutivo del niño, destacando el rendimiento académico.

En suma, un buen clima familiar incide de manera positiva en la calidad educativa, y, por lo tanto, en el rendimiento académico del alumnado, pues se potencia tanto un ajuste conductual como psicológico, así como una mejoría en el desempeño de las distintas actividades escolares (Herrera y Espinoza, 2020).

6. REFERENCIAS

<p>Academia Americana de Pediatría, AAP (2017, 23 de enero). <i>Cómo comprender los temores y las ansiedades infantiles</i>. American Academy of Pediatrics, dedicated to the health of all children. https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/emotional-problems/Paginas/understanding-childhood-fears-and-anxieties.aspx</p>
<p>Acuña, E. A. (2018). La infancia desde la perspectiva del psicoanálisis: un breve recorrido por la obra clásica de Freud y Lacan; Klein y los vínculos objetales. <i>Tempo psicanalítico</i>, 50(1), 325–353.</p>
<p>Aguayo-Muela, A., & Aguilar-Luzón, M.C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en Docentes Españoles. <i>ReiDoCrea</i>, 6, 170–193. https://doi.org/10.30827/Digibug.45497</p>
<p>Albújar, K. V. (2014). La motivación y el rendimiento académico en el área de Matemática en los estudiantes de Educación Primaria. <i>Revista de Investigación y Cultura</i>, 3(2), 1–9.</p>
<p>American Psychiatric Association, APA (2014). Trastornos de la personalidad. En <i>Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5</i> (pp. 645–743). Asociación Americana de Psiquiatría.</p>
<p>Anglada i Farré, E. (2018). ¿Por qué nuestros pacientes no van a la escuela? <i>Revista de psicopatología y salud mental del niño y del adolescente</i>, 31, 45–52.</p>
<p>Antuña, M. E., Urbano, A., & Suárez, M. A. (2023). Prevención del acoso escolar en los centros educativos del Principado de Asturias: percepción de las familias. <i>Educatio Siglo XXI</i>, 41(1), 129–146. https://doi.org/10.6018/educatio.508031</p>
<p>Arrimada, M. (2022, 3 de enero). <i>Los 12 instrumentos de evaluación de los trastornos de ansiedad</i>. <i>Psicología y Mente</i>. https://psicologiaymente.com/clinica/instrumentos-evaluacion-trastornos-ansiedad</p>
<p>Ascencio, M., Vila, M. G., Robles-García, R., Páez, F., Fresán, A., & Vázquez, L. (2012). Estudio de traducción, adaptación y evaluación psicométrica del Inventario de Miedos FSSC-II en una muestra de estudiantes de educación media superior. <i>Salud mental</i>, 35(3), 195–203.</p>

Atlas España (2022, 13 de enero). Según la OMS, 280 millones de personas en el mundo sufren depresión. <i>ABC</i> . https://cutt.ly/W0xjT5U
Avello-Martínez, R., Rodríguez-Monteagudo, M. A., Rodríguez-Monteagudo, P., Sosa-López, D., Companioni-Turiño, B., & Rodríguez-Cubela, R. L. (2019). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? <i>Medisur</i> , 17(1), 10–12.
Avilés, J. M. (2021). Los retos del acoso escolar. Respuestas a preguntas sobre bullying. <i>Revista Educação e Humanidades</i> , 2(1), 425–439.
Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. <i>Genetic Psychology Monographs</i> , 75(1), 43–88.
Bautista, P., & Vicente, E. (2020). How the Education Community Perceives Cyberbullying: a Comparison of Students, Teachers and Families. <i>Journal of New Approaches in Educational Research</i> , 9(2), 216–230. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.554
Beltrán, S. (2014). Los miedos en la pre-adolescencia y adolescencia y su relación con la autoestima. Un análisis por edad y sexo. <i>Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes</i> , 1(1), 27–36.
Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. <i>Universitas Psychologica</i> , 13(2), 627–638. http://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp
Bernaras, E., Jaureguizar, J., Soroa, M., Ibabe, I., & de las Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. <i>Anales de psicología</i> , 29(1), 131–140.
Betegón, E., & Irurtia, M. J. (2020). Trastornos relacionados con traumas y factores de estrés: trastorno adaptativo. En C. Imaz y B. Arias (Eds.), <i>Manual Básico de Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia</i> (pp. 423–439). Ediciones Universidad de Valladolid.
Bisquerra, R., & García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. <i>Participación Educativa</i> , 5(8), 15–27. http://hdl.handle.net/11162/178704
Bisquerra, R., & Hernández, S. (2017). Psicología Positiva, Educación Emocional y el programa Aulas Felices. <i>Papeles del Psicólogo</i> , 38(1), 58–65. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822

Bisquerra, R., & López-Cassá, E. (2020). <i>Educación emocional: 50 preguntas y respuestas</i> . Editorial El Ateneo.
Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). <i>Inteligencia emocional en educación</i> . Síntesis.
Bolognesi, S., & Bukhalovskaya, A. (2022). Acoso escolar en la red: ciberacoso. Datos, prevención e intervención. <i>Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento</i> , 22(2), 216–240. https://doi.org/10.30827/eticanet.v22i2.23791
Bravo, E., Brígido, M., Hernández del Barco, M., & Mellado, V. (2022). Las emociones en ciencias en la formación inicial del profesorado en infantil y primaria. <i>Revista interuniversitaria de formación del profesorado</i> , 36(1), 57–74. https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92426
Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C., & Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento en niños y niñas de Colombia. <i>Revista de Psicología</i> , 23(1), 5–12. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.175
Broc, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. <i>Revista española de orientación y psicopedagogía</i> , 30(1), 75–92.
Bustos, V. Á., & Russo de Sánchez, A. R. (2018). Salud mental como efecto del desarrollo psicoafectivo en la infancia. <i>Psicogente</i> , 21(39), 183–202. https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2830
Cabezuelo, G., & Frontera, P. (2016). <i>El desarrollo psicomotor: Desde la infancia hasta la adolescencia</i> . Narcea Ediciones.
Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). <i>Yo a eso no juego. Bullying y Cyberbullying en la infancia</i> . Save The Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
Cano-Echeverri, M. M., & Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. <i>Revista Médica de Risaralda</i> , 24(1), 61–63.
Cano, M. (2021). <i>Miedos y temores en la infancia. A propósito de un caso de miedo a la oscuridad</i> . [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Jaén. https://hdl.handle.net/10953.1/17114

Cañabate, D., Martínez, G., Rodríguez, D., & Colomer, J. (2018). Analysing Emotions and Social Skills in Physical Education. <i>Sustainability</i> , 10, 1–8. https://doi.org/10.3390/su10051585
Carrillo-López, P. J., Constante-Amores, A., Arroyo-Resino, D., & Sánchez-Munilla, M. (2022). Self-concept and academic achievement in primary school: A predictive study. <i>International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology</i> , 10(4), 1057–1073. https://doi.org/10.46328/ijemst.2303
Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. <i>Perfiles educativos</i> , 37(148), 34–49.
Castro-Paniagua, W., Chávez-Epiquén, A., & Arévalo-Quijano, J. C. (2023). Inteligencia emocional: Asociación con las emociones negativas y desempeño laboral en personal docente universitario. <i>Revista Electrónica Educare</i> , 27(1), 1–17. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14391
Chacón, E., De la Cera, D. X., Lara, M. F., & Arias, R. M. (2021). Generalidades sobre el trastorno de ansiedad. <i>Revista Cúpula</i> , 35(1), 23–36.
Chávez, N. L., Cuapio, V., Gil, C. I., & Pérez, P. S. (2017). Factores asociados al autoconcepto y al alto rendimiento académico: Estudio de caso con niños. <i>PsicoEducativa: reflexiones y propuestas</i> , 3(5), 16–23.
Cifuentes-Garzón, J. E. (2021). Escuela urbana y reconfiguración de identidades en la juventud rural. <i>Revista Colombiana de Educación</i> , (82), 131–150.
Cruz, P., Borjas, M. P., & López-Calvo, M. (2021). Ludoevaluación de la emoción del miedo en educación infantil. <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i> , 19(1), 1–21. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4184
Cueli, M., González-Castro, P., Álvarez, L., García, T., & González-Pienda, J. A. (2014). Variables afectivo-motivacionales y rendimiento en matemáticas: Un análisis bidireccional. <i>Revista Mexicana de Psicología</i> , 31(2), 153–163.
Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de

<p>Castilla y León. <i>Boletín Oficial de Castilla y León, BOE</i>, 1, de 2 de enero de 2008.</p> <p>https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/images?locale=es_ES&idMmedia=110211</p>
<p>Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. <i>Boletín Oficial de Castilla y León, BOCYL</i>, 190, de 30 de septiembre de 2022.</p> <p>https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf</p>
<p>Delgado, A. C., & Sánchez, J. V. (2019). Miedo, fobias y sus tratamientos. <i>Revista Electrónica de Psicología Iztacala</i>, 22(2), 798–833.</p>
<p>Delgado, B., Escortell, R., Martínez-Monteaagudo, M. C., & Aparisi, D. (2019). La ansiedad escolar como variable explicativa del ciberacoso en estudiantes españoles de educación primaria. <i>Psicología Conductual</i>, 27(2), 239–255.</p>
<p>Del Río, P. (2021). <i>El afrontamiento de los miedos a través de la expresión plástica en educación infantil: una propuesta de intervención</i>. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Católica de Valencia.</p> <p>http://hdl.handle.net/20.500.12466/2061</p>
<p>De Pablo, J. M. (2018). La intervención familiar en los miedos y fobias infantiles. <i>Redes. Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales</i>, (38), 109–128.</p>
<p>Espada, J. P., Orgilés, M., Méndez, X., & Morales, A. (2021). Problemas relacionados con la regulación emocional: Depresión y problemas de ansiedad. En J. R. Fernández y S. Vilamarín (Eds.), <i>Libro Blanco de la Salud Mental Infanto-Juvenil. Volumen 1</i> (pp. 18-31). Consejo General de la Psicología.</p>
<p>Facultad de Educación y Trabajo Social, FEYTS (s.f.). Máster en Investigación Aplicada a la Educación.</p> <p>https://www.feyts.uva.es/?q=node/2492</p>
<p>Fernández-Sogorb, A., & Pino-Juste, M. (2023). Perfiles de ansiedad del alumnado de Educación Primaria y sus estilos atribucionales en Lengua y Literatura. <i>Bordón. Revista de Pedagogía</i>, 75(1), 35–49.</p> <p>https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96361</p>

García, I., & Bellver, A. (2019). El proceso de duelo: particularidades en la infancia y adolescencia. <i>Cuadernos Monográficos de Psicobioquímica</i> , 6, 99–114.
Gil, P., & Martínez, M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en Educación Física en 6.º curso de Primaria. <i>Educación XX1</i> , 19(2), 179–204.
Gómez-Núñez, M. I., Aparicio-Flores, M. P., Vicent, M., Aparisi, D., Fernández-Sogorb, A., & Inglés, C. J. (2017). Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y del curso académico en educación primaria. <i>International Journal of Developmental and Educational Psychology</i> , 3(1), 51–60. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.974
Gómez-Ortiz, O., Martín, L., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Conflictividad parental, divorcio y ansiedad infantil. <i>Pensamiento Psicológico</i> , 15(2), 67–78.
Güerre, M. J., & Ogando, N. (2014). Miedos y fobias en la infancia. <i>Anales de Pediatría Continuada</i> , 12(5), 264–268. https://doi.org/10.1016/S1696-2818(14)70202-1
Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., Gabriel, G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. <i>Universitas Psychologica</i> , 17(4). https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep
Hernán, D., & Kaplan, C.V. (2021). La emoción de miedo. Una mirada desde la sociología de la educación. <i>Entramados</i> , 9(10), 18–30.
Hernández, R. M., & Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. <i>Revista de Investigación Apuntes Psicológicos</i> , 1(1), 30–40.
Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). <i>Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta</i> . McGRAW-HILL.
Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. <i>Alternativas en psicología</i> , 37, 79–92.
Herrera, L., & Espinoza, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. <i>Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo</i> , 5(3), 16–20.

Higuera, I. J., Marín, D. A., & Sandoval, A. (2022). <i>La corporalidad del miedo en los niños y las niñas</i> . [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://hdl.handle.net/11349/29646
INFOCOP (30 de enero de 2019). <i>El 80% de niños y adolescentes con trastorno de ansiedad no recibe tratamiento, según un informe</i> . https://www.infocop.es/view_article.asp?id=7689
Jiménez-Blanco, A., Sastre, S., Artola, T., & Alvarado, J. M. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un modelo evolutivo. <i>Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica</i> , 3(56), 129–141.
Johnson, A. M., Falstein E. I., Szureck S. A., & Svendsen, M. (1941). School phobia. <i>American Journal of Orthopsychiatry</i> . 11, 702–711.
Lange, R. Martínez-Garrido, C., & Ventura, A. (2017). I'm scared to go to school! Capturing the effects of chronic daily fears on students' concept of self. <i>Journal Applied Measurement</i> , 18(4), 420–433.
Labrador, T., Toscano, M.O., Conde, S., & Boza, Á. (2023). Factores psicológicos y secuelas en estudiantes de educación primaria víctimas de acoso escolar. <i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i> , 34(1), 141–158. https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37422
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <i>Boletín Oficial del Estado, BOE</i> , 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3
López, A. M. (2022). Fundamentos neuro-psico-sociales de las emociones. en las entrañas del proceso social. <i>Know and Share Psychology</i> , 3(1), 7–24. https://doi.org/10.25115/kasp.v3i1.5796
Márquez-Cervantes, M. C., & Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. <i>Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 20(2), 221–235. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941
Martínez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. <i>Psychology, Society, & Education</i> , 11(1), 15–25.

<p>Martínez, G. I., Torres, M. J., & Ríos, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. <i>Revista de Investigación Educativa de la REDIECH</i>, 11, 1–17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657</p>
<p>Martínez-Garrido C., & Lange R. (2019). Rendimiento académico y miedo. Un estudio exploratorio. <i>Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado</i>, 23(4), 280–297. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11722</p>
<p>Maturana, A., & Vargas, S. (2015). El estrés escolar. <i>Revista Médica Clínica Las Condes</i>, 26(1), 34–41. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003</p>
<p>Méndez, F. J., & Maciá, D. (1988). Escenificaciones emotivas: Una técnica para las fobias infantiles. <i>Análisis y modificación de conducta</i>, 14(41), 323–351.</p>
<p>Mendoza, R. S., & Tejeda, R. (2023). La alfabetización visual en la formación de docentes: revisión sistemática según las directrices PRISMA 2020. <i>Runae</i>, (8), 16–31.</p>
<p>Milicic, N. [Clínica Alemana]. (2019, 12 de noviembre). <i>Ansiedad y miedos en la infancia</i>. [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=l0GgkwFbfqc</p>
<p>Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP (2022). <i>PISA</i>. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html</p>
<p>Molina, E. (2022). El acoso escolar en alumnado con Trastorno del Espectro Autista. <i>Revista de Educación, Innovación y Formación</i>, 7, 8–104.</p>
<p>Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S., & Gaeta-González, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. <i>Perspectiva Educativa</i>, 61(1), 53–77. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234</p>
<p>Moyano, N., Quílez-Robres, A., & Cortés, A. (2020). Self-esteem and motivation for learning in academic achievement: the mediating role of reasoning and verbal fluidity. <i>Sustainability</i>, 12(14). https://doi.org/10.3390/su12145768</p>
<p>Murga, I. (2019). <i>Miedos y fobias: la infancia, la familia y la escuela</i>. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de la Laguna. https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14857</p>

Niño, J. A., Orozco, M. Y., & Fernández, F. H. (2020). Ciberacoso y su relación con el rendimiento académico estudiantil. <i>Revista Venezolana de Gerencia</i> , 25(4), 54–67.
Ochando, G., & Peris, S. P. (2017). Actualización de la ansiedad en la edad pediátrica. <i>Pediatría Integral</i> , 21(1), 39–46.
Ollendick, T. H. (1983). Reliability and validity of the Revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R). <i>Behavior Research and Therapy</i> , 21, 685–692. https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90087-6
Organización Mundial de la Salud, OMS (enero de 2023). <i>Trastornos de ansiedad o relacionados con el miedo</i> . https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http://id.who.int/icd/entity/1336943699
Orgilés, M., Fernández-Martínez, I., González, M., & Espada, J. (2016). Niños con síntomas de ansiedad por separación: un estudio de sus hábitos y problemas de sueño. <i>Ansiedad y Estrés</i> , 22(2), 91–96. http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2016.10.004
Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. <i>Revista Española de Cardiología</i> , 74(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016
Palacio, C., Tobón, J., Toro, D. A., & Vicuña, J. (2018). El estrés escolar en la infancia: una reflexión teórica. <i>Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology</i> , 12(2), 1–16.
Palma-Delgado, G. M., & Barcia-Briones, M. F. (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes en Portoviejo, Ecuador. <i>Dominio de las Ciencias</i> , 6(2), 72–100.
Peña-Casares, M. J., & Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. <i>Journal of Sport and Health Research</i> . 13(1), 79–92.
Pérez, M. D. (2000). El miedo y sus trastornos en la infancia. Prevención e intervención educativa. <i>Aula: Revista de Pedagogía de La</i>

<p><i>Universidad de Salamanca</i>, 12, 123–144. http://hdl.handle.net/10366/69368</p>
<p>Pérez Pascual, M., & Sánchez Mascaraque, P. (2022). Ansiedad en la infancia y adolescencia. <i>Pediatría Integral</i>, 26(1), 40–47.</p>
<p>Prieto, J. M., Salas, J., Tierno, J., Álvarez-Kurogi, L., González-García, H., & Castro, R. (2023) Social anxiety and academic performance during COVID-19 in schoolchildren. <i>PLoS ONE</i> 18(1).</p>
<p>Pulido, F., & Herrera, F. (2016). El miedo como predictor del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. <i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i>, 27(2), 29–44.</p>
<p>Pulido, F., & Herrera, F. (2017a). Validación del Inventario de Miedo para Niños II en estudiantes de primaria y secundaria. <i>Acta de Investigación Psicológica</i>, 7, 2627–2634. https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.02.003</p>
<p>Pulido, F., & Herrera, F. (2017b). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. <i>Ciencias Psicológicas</i>, 11(1), 29–39. https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344</p>
<p>Pulido, F. (2019). Validación del Inventario de Miedo FSSC-II en una muestra de estudiantes de primaria. En F. Pulido (Ed.), <i>Edunovatic 2018. Conference Proceedings: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT</i> (pp. 91–95). Adaya Press.</p>
<p>Real Academia Española, RAE (s.f.). Miedo. En <i>Diccionario de la lengua española</i>. Recuperado el 16 de marzo de 2023. https://dle.rae.es/miedo?m=form</p>
<p>Reyes, V., Rodríguez, A. R., Alcázar, R. J., & Reidl, L. M. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. <i>Psicogente</i>, 20(38), 240–255. https://doi.org/10.17081/psico.20.38.2544</p>
<p>Rodríguez, A. (2021). <i>Los miedos infantiles en el aula: intervención educativa en educación primaria</i>. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Sevilla. https://hdl.handle.net/11441/129253</p>
<p>Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. Variables personales que moderan su influencia. <i>Perfiles educativos</i>, 41(164), 118–134. https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.58925</p>

<p>Rojas, P. (2018). La representación gráfica del miedo en primaria a través del dibujo. Un estudio de casos entre escolares españoles y portugueses. <i>Vía Innova</i>, 5(1), 38–48. https://doi.org/10.23850/2422068X.2144</p>
<p>Ros, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. <i>Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía</i>, 28(1), 8–18. https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355</p>
<p>Roy-García, I., Rivas-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, M., & Palacios-Cruz, L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. <i>Revista alergia México</i>, 66(3), 354–360. https://doi.org/10.29262/ram.v66i3.651</p>
<p>Ruiz, P. M., Imaz, C., & Pérez, J. (2022). Autoestima, imagen personal y acoso escolar en los trastornos de la conducta alimentaria. <i>Nutrición Hospitalaria</i>, 39(2), 41–48. http://dx.doi.org/10.20960/nh.04177</p>
<p>Sabando, Á. R., Ugando, M., Meza, H. L., Villalón, A., & Sabando, B. J. (2023). Acoso escolar y su influencia en el rendimiento académico en alumnado de secundaria en Ecuador. <i>Revista Latinoamericana de Difusión Científica</i>, 5(8), 171–190. https://doi.org/10.38186/difcie.58.09</p>
<p>Salavarría, B. B., Torres, N. M., & Mera, F. (2021). Las influencias de las emociones en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria. <i>South Florida Journal of Development</i>, 2(3), 4084–4093.</p>
<p>Sánchez-Martín, M., Navarro-Mateu, F., & Sánchez-Meca, J. (2022). Las Revisiones Sistemáticas y la Educación Basada en Evidencias. <i>Espiral. Cuadernos del Profesorado</i>, 15(30), 108–120.</p>
<p>Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. <i>Bordón, Revista de Pedagogía</i>, 74(3), 51–66. https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090</p>

Sandín, B. (1997). <i>Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes</i> . Dykinson.
Sastre, S., Artola, T., & Alvarado, J. M. (2019). Emotional Intelligence in Elementary School Children. EMOGINE, a Novel Assessment Test Based on the Interpretation of Cinema Scenes. <i>Frontiers of Psychology</i> , 10, 1–8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01882
Sepúlveda, M. d. P., Mayorga, M. J., & Pascual, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida. <i>Archivos Analíticos de Políticas Educativas</i> , 27(94). 1–24. https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011
Smith, M. (2019). <i>Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas</i> . Narcea Ediciones.
Sobral, G. (2021). <i>La educación emocional: importancia en el desarrollo de los sujetos</i> . [Trabajo Fin de Grado]. Universidad FATSA http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/321
Sobrido, M., & Rumbo-Prieto, J. M. (2018). La revisión sistemática: pluralidad de enfoques y metodologías. <i>Enfermería clínica</i> , 28(6), 387–393. https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.08.008
Soria-Duarte, O. (2019). Contexto familiar y los factores intervinientes en el rendimiento académico del sujeto educativo. Aproximación diagnóstica. <i>Polo del Conocimiento</i> , 4(4), 23–38. https://doi.org/10.23857/pc.v4i4.919
Sporzon, G., & López, M. C. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria. <i>Estudios sobre Educación</i> , 40, 51–73. https://doi.org/10.15581/004.40.51-73
Universidad de Valladolid, UVa (s.f.a). <i>Competencias del Grado en Maestro en Educación Primaria</i> [archivo PDF]. Recuperado de https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.0.fertaformativagrados/documentos/edprimva2_competencias.pdf
Universidad de Valladolid, UVa (s.f.b). <i>Competencias del Máster en Investigación Aplicada a la Educación</i> [archivo PDF]. Recuperado de https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.02.normativa/documentos/COMPETENCIAS-INVESTIGACION-APLICADA-A-LA-EDUCACION.pdf

Valenzuela-Santoyo, A. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. <i>Revista Electrónica Educare</i> , 22(3), 228–242.
Valero, N. J., Vélez, M. F., Duran, Á. A., & Torres, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. <i>Enfermería Investiga</i> , 5(3), 63–70. https://doi.org/10.31243/ei.uta.v5i3.913.2020
Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., & Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. <i>European Journal of Education and Psychology</i> , 13(2), 161–176. https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358
Vega, M. F. (2020). Estilos de Crianza Parental en el Rendimiento Académico. <i>Podium</i> , 37, 89–106. https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.7
Viceño, A. (2015). <i>El miedo infantil y su modo de gestión a través del aula</i> . [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de La Rioja. https://reunir.unir.net/handle/123456789/2892
Wolpe, J., Rolin, F. E., & Ibáñez, A. (1998). <i>Psicoterapia por inhibición recíproca</i> . Desclée de Brouwer.