



Acta de Investigación Psicológica -
Psychological Research Records

ISSN: 2007-4832

actapsicologicaunam@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de
México
México

Pulido Acosta, Federico; Herrera Clavero, Francisco

Validación del Inventory de Miedo para Niños II en estudiantes de primaria y secundaria

Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records, vol. 7, núm. 1,
mayo, 2017, pp. 2627-2634

Universidad Nacional Autónoma de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358951064009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2627–2634

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Original

Validación del Inventory de Miedo para Niños II en estudiantes de primaria y secundaria

Validating the Fear Schedule Survey for Children II in a Primary and Secondary students sample

Federico Pulido Acosta* y Francisco Herrera Clavero

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Ceuta, España

Recibido el 14 de agosto de 2016; aceptado el 28 de febrero de 2017

Disponible en Internet el 1 de mayo de 2017

Resumen

En el actual sistema educativo, existe una enorme preocupación por el bajo rendimiento en las diferentes áreas académicas, lo que promueve la búsqueda de nuevas fórmulas de actuación docente. Esta búsqueda exige que el alumnado deba aprender nuevas habilidades y capacidades con el fin de adaptarse a este proceso en continua evolución. Desde esta perspectiva, con preocupación por los escasos logros académicos, se pone de relieve la enorme importancia que pueden llegar a tener las emociones y su adecuado control para la mejora del mismo. Este trabajo tiene como objetivo validar un cuestionario para evaluar el miedo, utilizando como referencia el *Fear Survey Schedule for Children II* (FSSC-II) (Ascensio et al., 2012) y destinado a una muestra de estudiantes desde educación primaria hasta bachillerato en la ciudad de Ceuta. Para esto se contó con 961 participantes, procedentes de 8 centros distintos (4 Centros de Educación Infantil y Primaria [CEIP] y 4 Institutos de Enseñanza Secundaria [IES]). El 53.4% fueron mujeres, el 46.6% varones, el 66.3% musulmanes, el 33.7%, con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Considerando la muestra por cultura, el 66.3% fueron musulmanes y el 33.7% cristianos. Como instrumento de evaluación se empleó el FSSC-II, adaptado al castellano por Ascensio et al. (2012). Se reflejan niveles de fiabilidad altos así como las dimensiones esperadas (5) para el cuestionario, apareciendo intercorrelaciones positivas entre los totales y las dimensiones que lo conforman. Este cuestionario se muestra como instrumento adecuado para evaluar estas capacidades en la población adolescente en un contexto diferente al del trabajo de referencia.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Emociones; Miedo; Desarrollo afectivo; Instrumento de evaluación; Educación emocional

Abstract

In the current educational system, an enormous preoccupation by the low yield in the different academic areas exists, which promotes the search of new formulas of educational performance. This search cause that the pupils must learn new abilities and capacities with the purpose of conforming itself to this process in continuous evolution. From this perspective, with preoccupation by the little academic profits, the enormous importance is put of relief that can get to have the emotions and their suitable control for the improvement of himself. Socio-emotional states are starting to become more relevant and are now part of a reality in the field of Education. In this field there is high interest in emotional education programs, especially in earlier stages. These programs must

* Autor para correspondencia. Parques de Ceuta, 2.^a fase, portal 3, 8.^o C, CP: 51002, Ceuta. Teléfono: +32664779270.

Correos electrónicos: fe7de@correo.ugr.es, feanor_fede@hotmail.com (F. Pulido Acosta).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

be evaluated to check this efficiently. The objective of this paper is to validate a questionnaire to assess Fear, using as reference the Fear Survey Schedule for Children II (FSSC-II) (Ascensio et al., 2012) aimed at a sample of students from Primary to the end of Secondary Education. We focused on 961 participants from 8 different centers (4 schools and 4 high schools) that clearly reflect the city's pluricultural features. Considering age we focused on children from 6 to 18 years old. Considering gender, the 46.6% of them are boys and the 53.4% are girls. If we consider culture and custom religion, 66.3% are Muslims and 33.7% Christians. The technique used in this survey is a test developed to assess Fear (FSSC-II) adapted for its use in the Spanish language by Ascensio et al. (2012). The results show high levels of reliability. Our expectations about dimensions (5) were confirmed for the questionnaire. There are positive correlations between totals and the dimensions of the questionnaire. Therefore this questionnaire is an appropriate tool to evaluate the Fear in a teenager sample in our context.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Emotions; Fear; Emotional development; Assessment tool; Emotional education

Introducción

La psicología ha vuelto a interesarse por el mundo emocional, interés que se manifiesta en la aparición de programas para el desarrollo de habilidades emocionales dirigidos a niños y adolescentes. Se suele asumir que la educación emocional es responsabilidad de las familias, cuya función de crianza se encuentra cada vez más limitada (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009). Existe relación entre los patrones de crianza y la aparición de síntomas de ansiedad y estados de estrés, así como múltiples comportamientos disruptivos que se pueden desencadenar como consecuencia de estos (Franco, Pérez y de Dios, 2014).

La vivencia de emociones, ya sean positivas o negativas, tiene relación directa con la mejora de las relaciones interpersonales, lo que permite mejorar la convivencia social. Esto es una de las principales necesidades detectadas en la actualidad. Por eso, es trascendental estar atentos a la identificación de las emociones negativas que no se sepan gestionar, dado que existe una relación directa entre emociones negativas y conducta agresiva, del mismo modo que ocurre entre las emociones positivas y la cooperación (Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovira, 2014). Estos estados emocionales se deben desarrollar a través de intervenciones que permitan la mejora de este tipo de competencias, ya que existe el riesgo de que se presenten signos patológicos (Caballero Domínguez, Suárez Colorado y Bruges Carbonó, 2015).

La investigación en el campo del miedo y la ansiedad ha experimentado grandes avances en los últimos tiempos (Franco et al., 2014), dado que las emociones y los estados de ánimo negativos son uno de los problemas psicológicos más importantes en la actualidad. Bien manejado, el miedo puede llegar a ser un elemento potenciador y socializador que mejora la motivación y el rendimiento, siempre que sea en su justa medida y nunca

en extremo. Una cantidad óptima de miedo conduce a una buena ejecución (Pérez, 2000), ya que aquellos que mejor manejan sus emociones (el miedo de forma específica) son percibidos, por parte del profesorado, como mejor adaptados a la escuela y a los demás, con mayor manejo de la impulsividad, mejor rendimiento académico y menos conflictividad (Pulido y Herrera, 2015). Al mismo tiempo, el estudio de la afectividad es uno de los campos más complejos en psicología (Cazalla-Luna y Molero, 2014).

Dicha investigación debe comenzar con la adecuada evaluación de las emociones, punto de partida de la misma. Para ello se requieren instrumentos válidos destinados a la medida ajustada y fiable de estos elementos. Este tipo de instrumentos son además el punto de partida de intervenciones en educación emocional, a través de los que se favorecen el bienestar personal, social e incluso académico (Filella, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014).

Queda justificada la gran importancia del uso de instrumentos válidos que permitan una evaluación adecuada. Esta realidad debe partir desde la concepción del qué evaluar. Centrados en el miedo, como emoción de carácter desagradable, se debe tener en cuenta un conjunto de factores que inciden de manera directa sobre el mismo. El género es una variable fundamental en la incidencia e intensidad de los miedos (Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Pulido y Herrera, 2015), siendo un elemento que condiciona de manera evidente el desarrollo emocional. Este hecho cobra mayor relevancia en la actualidad por el significado de la dimensión psicológica que representa, algo que adquiere mayor repercusión en los últimos años en las sociedades occidentales. Las relaciones sociales negativas dificultan el desarrollo de habilidades emocionales, influyendo y estando influidas por el comportamiento

socio-emocionalmente competente (Azpiazu, Esnaola y Sarasa, 2015). Las pautas de crianza parental tienen un importante papel en el desarrollo afectivo del niño, existiendo relación entre estas y el desarrollo de síntomas de ansiedad y estados de estrés (Franco et al., 2014). Esta explicación basada en la socialización diferencial entre niños y niñas resulta más convincente que la basada en factores biológicos y elementos hormonales (Pinto, Dutra, Filgueiras, Juruena y Stigel, 2013). También se puede contemplar la importante incidencia que tiene el entorno cultural sobre el miedo, observándose la influencia de este factor en el desarrollo emocional (Pacheco, Villagrán y Guzmán, 2015; Pulido y Herrera, 2015). Al mismo tiempo, el desarrollo de estas competencias emocionales tiene una importante relación con la integración afectiva, las dificultades, la pertenencia a diferentes minorías sociales, étnicas o culturales, tal y como se refleja en Merchán, Bermejo y González (2014). La clara vinculación entre el grupo cultural y el estatus en nuestro contexto permite que se pueda anticipar la relación entre ambas variables. Todos vivimos en un ambiente emocional que nos rodea, de la misma manera que la atmósfera. La infancia y la adolescencia son especialmente sensibles a esta «atmósfera», influyendo de manera clara en su conducta y sus interacciones. Esto hace necesarios instrumentos validados transculturalmente, con poblaciones de distintos contextos lingüísticos y culturales. La edad es otro de los factores que influyen en la intensidad y el número de miedos, decreciendo ambos con el paso del tiempo hasta alcanzar la etapa adolescente y la adulta (Kushnir, Gothelf y Sadeh, 2014; Pulido y Herrera, 2015). Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de alumnos escolarizados en CEIP e IES, en la ciudad de Ceuta (España), donde conviven principalmente personas de culturas cristiana y musulmana. Como característica específica, la población árabe musulmana presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación), y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). Esto nos lleva a establecer una clara relación entre la cultura y la religión.

Los objetivos del trabajo han sido analizar las propiedades psicométricas y validar un instrumento para evaluar el miedo considerando el *Fear Survey Schedule for Children II* (FSSC-II), adaptado por Ascencio et al. (2012), para una población infantojuvenil multicultural, así como depurar algunas limitaciones encontradas en el mencionado instrumento.

Método

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 961 participantes repartidos entre 8 centros educativos, que reflejan las características de nuestro contexto pluricultural. Para preservar la identidad del alumnado, se emplearon nombres en clave para hacer referencia a cada uno de ellos. Considerando la etapa educativa, la muestra se dividió entre un 42% de alumnado de primaria y un 58% correspondiente a secundaria. Por curso, la muestra se distribuyó entre el 3.9% de primero de primaria, el 2.2% de segundo, el 8% de tercero, el 10.3% de cuarto, el 8.4% de quinto y el 9.3% de sexto de primaria; el 9.9% de primero de ESO, el 8.9% de segundo, el 11.8% de alumnos de tercero y el 12.5% de cuarto de ESO. Correspondientes a los bachilleratos, se alcanzaron el 7.5 y el 7.4% para primero y segundo, respectivamente. Las edades de la muestra estaban comprendidas entre los 6 y los 18 años ($M = 12.47$, $DT = 3.316$, rango = 6-18). Describiendo la muestra en función de la variable género, se dan porcentajes bastante equilibrados entre sí, siendo el 46.6% varones y el resto (53.4%) mujeres. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario fue el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyeron el 66.3% de la muestra. El 33.7% eran cristianos. Atendiendo al estatus (este factor se consideró como una casilla a marcar por los participantes), el 18.7% de la muestra identificó su nivel como bajo. Fueron menos los que se identificaron como pertenecientes a un nivel alto (13.1%). El 30.3% correspondieron al estatus medio-bajo y el 37.9% al medio. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo no probabilístico por conveniencia, incidental o casual. Se seleccionó, aleatoriamente, un curso (desde primero a sexto de primaria) por cada uno de los centros. El error muestral fue del 3% (tabla 1).

Instrumento

La intención fue la de utilizar un instrumento que permitiera evaluar el miedo a través de una escala preestablecida. Para ello se empleó la traducción del *Inventario de Miedo para niños* (FSSC-II), adaptada para su uso en castellano por Ascencio et al. (2012). Este cuestionario pide que el sujeto conteste, empleando una escala tipo Likert, la cantidad de miedo (desde nada hasta mucho) que le producen un conjunto de estímulos que se pueden agrupar dentro de diferentes categorías. Sin

Tabla 1
Muestra en función de variables sociodemográficas

Variables sociodemográficas	Media descriptiva			
	N = 961	Media	DT	Rango
Edad		12.47	3.316	6-18
		N	%	
Etapa educativa	Primaria	404	42	
	Secundaria	557	58	
Sexo	Varones	448	46.6	
	Mujeres	513	53.4	
Cultura/Religión	Cristianos	324	33.7	
	Musulmanes	637	66.3	
Estatus	Bajo	180	18.7	
	Medio-Bajo	291	30.3	
	Medio	364	37.9	
	Alto	126	13.1	

embargo, el mencionado instrumento fue validado en una muestra de alumnos adolescentes en el contexto mexicano. En este caso, pretende validarse esta misma versión en una muestra de alumnado infantojuvenil, pero en un contexto multicultural, diferente al del cuestionario de referencia. Dicho instrumento parte de una visión integradora del miedo, presentándolo como una emoción que se produce ante un grupo de estímulos determinados, propios de la edad infantojuvenil. El instrumento pretende medir un área unitaria (Miedo), que a su vez se divide en diferentes tipos (los factores del cuestionario original fueron 5). Para llevar a cabo la validación y el análisis psicométrico del instrumento se contó con la opinión de dos expertos en los campos de la psicología, las emociones, la educación, la evaluación y la estadística.

Con respecto a las diferentes dimensiones que aparecen en el cuestionario de referencia, se muestran factores centrados en la manifestación de miedo relacionado con la muerte y elementos referentes a peligros físicos que pueden conducir a ella (Miedo a la muerte y al peligro). Aparecen también ítems próximos a la manifestación de miedo ante estímulos relacionados con animales y lesiones físicas (Miedo a los animales o a las lesiones), con situaciones estresantes provocadas por elementos escolares y sociales (Miedo al fracaso escolar o a la crítica) así como relacionada con elementos extraños (Miedo a lo desconocido). Finalmente, aparece una dimensión cercana a los miedos provocados por acontecimientos próximos a situaciones sanitarias (Miedos médicos). El número total de ítems en el cuestionario original es de 78, distribuidos entre los diferentes factores. Para el sistema de respuestas se usa la, ya mencionada, escala tipo Likert.

Procedimiento

Tras solicitar y obtener las pertinentes autorizaciones en la Dirección Provincial de Educación, se habló con el equipo directivo de los centros que voluntariamente participaron en esta experiencia. Una vez hecho este paso inicial, se redactaron los documentos para recoger por escrito el consentimiento de los padres de los menores que constituirían la muestra (la mayor parte de la misma). En cada uno de los diferentes centros, se pasaron los cuestionarios. Se respetó escrupulosamente la confidencialidad, contestando al cuestionario los alumnos que quisieron hacerlo de manera voluntaria. Todos los cuestionarios fueron pasados por el investigador, una persona con dominio en el ámbito de la psicología, la educación y la psicometría, en presencia del profesor de cada aula. Antes de contestar los cuestionarios, se explicó el modo en el que debían contestar al mismo. Despues de esto, los alumnos contestaron por sí mismos. Se intentó reducir al máximo la influencia de elementos externos que pudieran dificultar la concentración del alumnado, dentro de cada una de las clases correspondientes, configurando un entorno tranquilo y libre de distracciones en función de sus posibilidades. Finalmente, antes de la entrega, se aseguró que ninguno de los participantes dejara ítems sin contestar. La duración de la prueba fue de unos 35 minutos como máximo.

Una vez obtenidos los datos y construida la base, se llevó a cabo el pertinente análisis estadístico. Se comenzó por el análisis de la consistencia interna del cuestionario. Para evaluar la fiabilidad se emplearon la prueba α de Cronbach junto con la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. La fiabilidad se comprobó tanto para el cuestionario como para cada uno de los factores (5) obtenidos. Posteriormente se aplicaron cálculos para comprobar la validez factorial, empleando un análisis factorial confirmatorio (AFC), por medio del análisis de varianza de componentes principales con rotación varimax. Para asegurar la validez del modelo jerárquico propuesto, se aplicaron cálculos correlacionales entre el cuestionario (Miedo) y cada uno de los factores del mismo. Se comprobó la existencia de diferencias estadísticamente significativas empleando la prueba ANOVA, con pruebas post hoc, considerando las variables sociodemográficas como independientes, así como las puntuaciones totales y factoriales.

Resultados

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento. La fiabilidad para la medida del miedo, a través del cuestionario empleado,

Tabla 2

Valores de la prueba α de Cronbach en el cuestionario y en los factores

Consistencia interna del cuestionario		
Miedo total	α de Cronbach	0.963
Consistencia interna de los factores		
Miedo muerte	α de Cronbach	0,933
Miedo desconocido	α de Cronbach	0,925
Miedos escolares	α de Cronbach	0,749
Miedo animales	α de Cronbach	0,795
Miedo crítica	α de Cronbach	0,653

se evaluó, en primer caso, a través de la prueba α de Cronbach. Así, la consistencia interna del cuestionario (Miedo) fue de 0.963, resultado prácticamente idéntico al obtenido en la escala de referencia. Para el primer factor, Miedo a la muerte y el peligro, el valor fue de 0.941. La del segundo factor, Miedo a lo desconocido, fue de 0.924. El tercer factor, que hace referencia a los Miedos escolares, obtuvo 0.812. Para el cuarto factor, Miedo a los animales, fue de 0.844, y para el factor final, relacionado con el Miedo ante acontecimientos relacionados con la crítica y el engaño, fue algo más baja, de 0.611. En un segundo análisis (que confirmara niveles aceptables) se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de 0.932 para el cuestionario, incluyendo todos los ítems. Para los factores fue de 0.933, 0.925, 0.749, 0.795 y 0.653, respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Teniendo todo esto en cuenta, se dan unos resultados prácticamente idénticos a los obtenidos en el cuestionario de referencia, al menos en lo que a consistencia interna se refiere, exceptuando el último de los factores. Los valores de la primera prueba (α de Cronbach) quedan recogidos en la [tabla 2](#).

En el apartado relacionado con la validez factorial se emplearon diferentes análisis factoriales confirmatorios. En este sentido, los factores obtenidos fueron 5, apareciendo las mismas dimensiones que en la versión de referencia, con la excepción del último factor (que sustituye a los Miedos médicos del cuestionario de referencia). El primero de los 5 factores, que se vinculó con Miedos relacionados con la muerte y el peligro (del mismo modo que en la versión de referencia), incorpora un elevado número de ítems (28), que representan el 27.680% de la varianza explicada. Entre todos ellos aparecen estímulos como «Ser amenazado con un arma», «Una guerra nuclear», «No poder respirar», «Mi propia Muerte» o «Que alguien de mi familia esté muriendo». El segundo de los factores es otra categoría que incorpora un elevado número de ítems (26). Estos suponen el 8.96% de

la varianza explicada. Esta dimensión hace referencia al Miedo provocado por lo desconocido (entre los ítems que conforman este factor aparecen «La gente desconocida», «Los fantasmas», «Las casas misteriosas» o «Ver gente extraña»), miedos relacionados con la muerte, tanto personal como de familiares (Miedo a la muerte). El tercer factor hace referencia al Miedo provocado por situaciones cercanas al ámbito educativo (Miedos escolares). Dentro de este factor aparecen ítems que piden al sujeto que indique la intensidad de miedo que le provocan estímulos como «Suspender un examen», «Cuando me dan las notas en la escuela/instituto», «Estar esperando para hacer un examen» o «Sacar malas notas en la escuela/instituto». Son 11 los ítems que forman parte de esta dimensión, representando el 4.095% de la varianza explicada. La categoría que se corresponde con el cuarto factor está relacionada con el miedo provocado por diferentes animales (Miedo a animales), constituido por 7 ítems y que representan el 2.654% de la varianza explicada. Dentro de este factor destacan los ítems en los que se indica al sujeto que conteste la intensidad de miedos que le producen «Los tiburones», «Las ratas», «Las arañas» o «Los tigres». Finalmente, el quinto y último factor, Miedo a la crítica y el engaño, se relaciona con estímulos sociales, próximos a diferentes formas de crítica y las consecuencias de ellas; engloba 6 ítems, como «Perder a mis amigos», «Que otros me critiquen» o «Que me engañen», que representan el 2.176% de la varianza explicada. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 45.565%, con un total de 78 reactivos. Todos los resultados de este apartado aparecen resumidos en la [tabla 3](#).

De la misma manera que hace el cuestionario de referencia, se pretende medir un área unitaria, el Miedo, a su vez subdividido en una serie de temores ante estímulos específicos. Para este planteamiento jerárquico es necesario que las diferentes puntuaciones correlacionen positivamente entre sí. Todas las correlaciones fueron significativas al nivel de $p = 0.01$, tal y como era de esperar. Las correlaciones más bajas entre los totales y los factores (aunque cumpliendo lo comentado) se dan entre el Miedo total y el factor de Miedo a la crítica y el engaño (0.628). Fuera de ellas, los resultados se mueven entre el máximo (0.908), encontrado entre los totales y el factor de Miedo a la muerte, y el mínimo (0.690), obtenido entre el Miedo total y los Miedos escolares. Por otro lado, los mismos resultados comentados para los totales y todas las categorías se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En todos los casos el nivel de significación es de al menos $p = 0.01$, repitiéndose los resultados del anterior apartado. En este sentido, los niveles son más bajos que los reflejados para

Tabla 3

Varianza e ítems de la agrupación por factores en el cuestionario utilizado

Factor	Varianza de factores del cuestionario miedo		
	N.º ítems	V. explicada %	Suma total
<i>Miedo</i>			
Miedo muerte	28	27.680	78 ítems
Miedo desconocido	26	8.96	45.565% en la varianza
Miedos escolares	11	4.095	total explicada
Miedo animales	7	2.654	
Miedo crítica	6	2.176	

Tabla 4

Correlaciones entre los factores del Miedo

	Total	Muert.	Desco.	Escol.	Anim.	Crítica
Miedo total	1					
Miedo muerte	0,908	1				
Miedo desconocido	0,843	0,582	1			
Miedos escolares	0,740	0,659	0,491	1		
Miedo animales	0,690	0,551	0,613	0,361	1	
Miedo crítica	0,628	0,513	0,459	0,554	0,322	1

La correlación es significativa al nivel de 0.01 en todos los casos.

los totales (algo esperado), moviéndose entre los más altos (0.659), encontrados en las correlaciones entre el Miedo a la muerte y los Miedos escolares, y los más bajos (0.322), encontrados entre el Miedo a los animales y el Miedo a la crítica y el engaño (tabla 4).

A continuación se comentan los resultados de la prueba ANOVA, con la intención de comprobar la existencia de diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas. El grupo en el que se registran los mayores niveles de miedo es precisamente en el de menor edad (los alumnos de 6 años, con una media de 196.227), algo que resulta esperado. El nivel de miedo desciende hasta llegar al alumnado de 9 años (119.141 de media) y vuelve a ser menor entre los mayores de primaria y los menores de secundaria, con 12 años (106.1). A continuación aparecen niveles mucho más constantes y con menos diferencias (desde 90.61 hasta 102.62), todos ellos inferiores al alumnado de primaria. En este sentido, se comprueban diferencias estadísticamente significativas, considerando la edad del alumnado como variable factor, descendiendo los niveles de miedo con la edad. Esto se encuentra en los niveles totales de Miedo ($p < 0.000$) y en todos los factores: Miedo a la muerte y el peligro ($p < 0.000$), a lo desconocido ($p < 0.000$), Miedos escolares ($p < 0.000$), a los animales ($p < 0.000$) y a la crítica y el engaño ($p < 0.000$). Las pruebas post hoc indican que durante la adolescencia, la edad no es una variable influyente en cuanto al miedo, ya que las diferencias no son significativas en este periodo.

El género es un factor determinante, si se considera que las mujeres evidencian un nivel más alto de miedo que los varones. Esta primera perspectiva se ve reflejada en las medias de ambos (93.52 los varones y 123.4 las mujeres). Además, los varones no solo alcanzan puntuaciones más bajas en Miedo total, sino en cada uno de los factores que lo integran, a saber: Miedo a la muerte (65.81 en mujeres frente a 52.16 en varones), a lo desconocido (26.40 en mujeres por 18.01 en varones), Miedos escolares (15.89 en mujeres por 13.98 en varones), a los animales (6.85 en las mujeres por 2.63 en los varones) y a la crítica y el engaño (8.45 en mujeres por 6.74 en varones). Dichas diferencias son significativas en el Miedo total ($p < 0.000$), el Miedo a la muerte y el peligro ($p < 0.000$), a lo desconocido ($p < 0.000$), los Miedos escolares ($p < 0.000$), a los animales ($p < 0.000$) y a la crítica y el engaño ($p < 0.000$). En todos ellos, el género femenino refleja niveles más altos.

El alumnado cristiano manifiesta niveles más bajos de miedo (su media es de 99.216 por 114.476). El alumnado de religión musulmana obtiene puntuaciones más altas también en los diferentes factores: Miedo a la muerte y el peligro (56.05 en los cristianos frente al 61.1 en musulmanes), a lo desconocido (17.92 por 24.72), Miedos escolares (13.64 por 15.66 de los musulmanes), y a los animales (3.88 por 5.37). La única excepción es el Miedo a la crítica y el engaño (7.73 por 7.62 en musulmanes), donde son los cristianos los que evidencian niveles ligeramente más altos. Los resultados de la

estadística inferencial demuestran que la cultura influye en el Miedo total ($p < 0.000$), en el Miedo a la muerte y el peligro ($p < 0.000$), en los Miedos escolares ($p < 0.000$) y a los animales ($p < 0.000$). Se rechazaron para el Miedo a la crítica y el engaño ($p = 0.622$). En los casos positivos, los musulmanes reflejan niveles superiores de miedo.

Considerando el estatus, se observa un descenso de miedo en los niveles más altos. Por media, los niveles más altos aparecen en el estatus bajo (132.055), bastante más altos que la siguiente, el medio-bajo (106.563). Con puntuaciones prácticamente idénticas aparecen el medio (102.64) y el alto (102.88). La estadística inferencial demuestra diferencias significativas en el Miedo total ($p < 0.000$), a la muerte y el peligro ($p < 0.000$), a lo desconocido ($p < 0.000$), en los Miedos escolares ($p < 0.000$), a los animales ($p < 0.000$) y a la crítica y el engaño ($p = 0.034$). Las pruebas post hoc indican un descenso en los niveles de miedo a medida que se sube en el estatus (no se encontraron diferencias significativas entre el medio y el alto).

Conclusiones

Partimos en el presente estudio con la idea de validar y comprobar las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar el miedo, baremado por [Ascensio et al. \(2012\)](#). Para ello se tomó una muestra de alumnos infantojuveniles del contexto pluricultural de la ciudad de Ceuta, intentando contemplar si se mantenían las propiedades psicométricas del cuestionario de referencia. Los niveles de consistencia interna del instrumento fueron prácticamente idénticos a los detallados en el instrumento de referencia ($\alpha = 0.963$; coeficiente de Spearman-Brown = 0.932) y también elevados y similares a los obtenidos en el mismo para cada uno de los factores (α desde 0.933 hasta 0.749; coeficiente de Spearman-Brown desde 0.933 hasta 0.795), exceptuando el último, que varió con respecto al original (obtuvo un α más bajo, de 0.653). Respecto a la dimensionalidad del instrumento, se obtuvo el mismo número de factores (5), coincidiendo en todos ellos con la versión original ([Ascensio et al., 2012](#)), exceptuando el caso comentado, relacionado con el Miedo a la crítica y el engaño (quinto factor de nuestro cuestionario). Los factores que coinciden son el Miedo a la muerte y al peligro (primer factor del cuestionario de partida), el Miedo a lo desconocido (coincide con el cuarto), los Miedos escolares (tercer factor del original) y el Miedo a los animales (segundo factor del cuestionario de referencia). Así pues, todos los factores, con una única excepción, se repiten en nuestra validación y consideran

estímulos similares a los del cuestionario de referencia. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 45.565%, quedando el cuestionario integrado por los 78 ítems que aparecen en esta versión. Estos resultados, unidos a los referentes a las correlaciones (significativos al nivel de $p = 0.01$ en todos los casos) que se dan entre el Miedo total y cada uno de los factores —de la misma manera que los obtenidos para las intercorrelaciones entre factores—, apoyan el concepto jerárquico propuesto que parte de la existencia de un área unitaria (Miedo) y una dimensionalidad múltiple (Miedo ante estímulos más concretos). La validez convergente del instrumento esperaba obtener y obtuvo correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones.

Se encontraron diferencias significativas por género, realidad que era esperada, teniendo en cuenta los trabajos de [Miloyan, Bulley, Pachana y Byrne \(2014\)](#) y [Pulido y Herrera \(2015\)](#). Esta realidad puede relacionarse con la educación diferencial que reciben niños y niñas, correspondiente con los diferentes estilos de crianza de ambos ([Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011](#)), lo que hace que las mujeres sean más emocionales que los varones. Se encontraron diferencias significativas por edad, en los totales y en todos los factores. El desarrollo afectivo del sujeto es el elemento determinante en este caso. También aparecen diferencias para los grupos culturales, igual que en [Pulido y Herrera \(2015\)](#). Dentro de ellas, la diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos, junto con las importantes diferencias en la lengua materna ([Siqués y Vila, 2014](#)) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono. También aparecen diferencias significativas en función del estatus, ya que esta variable está íntimamente relacionada con la anterior. Los niveles bajos manifiestan mayores puntuaciones de miedo. Esta realidad coincide con la encontrada en el trabajo de [Kushnir et al. \(2014\)](#).

Finalmente, indicar que el análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario, en la población infanto-juvenil en el contexto pluricultural de nuestra ciudad, nos permite ser optimistas en cuanto a la validez del mismo para medir los elementos pretendidos. Del mismo modo, puede ser un importante cuestionario a emplear dentro del ámbito psicológico, social y, sobre todo, educativo en una población infantil. De esta manera, se puede convertir en el punto de partida de investigaciones que busquen profundizar en el conocimiento de la influencia de las emociones negativas sobre un amplio abanico de ramas de la vida: clínica, social, educativa, etcétera.

Financiación

Ninguna.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). *Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. Revista de Educación*, 354, 765–783.
- Ascensio, M., Vila, M. G., Robles-García, R., Páez, F., Fresán, A. y Vázquez, L. (2012). Estudio de traducción, adaptación y evaluación psicométrica del Inventario de Miedos FSSC-II en una muestra de estudiantes de educación media superior. *Salud Mental*, 35, 195–203.
- Azpiazu, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2015). Predictive capacity of social support on emotional intelligence in adolescence. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23–29.
- Burnham, J., Hooper, L. y Ogorchock, H. (2011). Differences in the fears of elementary school children in North and South America: A cross-cultural comparison. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33, 235–251. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10447-011-9131-7>
- Caballero Domínguez, C. C., Suárez Colorado, Y. P. y Bruges Carbonó, H. D. (2015). Characteristics of emotional intelligence in a group of higher education students with and without suicidal ideation. *Revista CES Psicología*, 8(2), 138–155.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56–73. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858>
- Franco, N., Pérez, M. A. y de Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149–156.
- Filella, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J. y Oriol, X. (2014). *Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. Estudios sobre Educación*, 26, 25–147.
- Giménez-Dasí, M. y Quintanilla, L. (2009). Competencia social, competencia emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359–373. <http://dx.doi.org/10.1174/021037009788964222>
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12^a ed., pp. 357–359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.
- Kushnir, J., Gothelf, D. y Sadeh, A. (2014). *Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? Comprehensive Psychiatry*, 55, 336–341.
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L. y González, J. D. (2014). Eficacia de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91–99.
- Miloyan, B., Bulley, A., Pachana, N. y Byrne, G. (2014). Social Phobia symptoms across the adult lifespan. *Journal of Affective Disorders*, 168, 86–90.
- Pacheco, H. P., Villagrán, R. S. y Guzmán, A. C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 199–217.
- Pérez, M. D. (2000). El miedo y sus trastornos en la infancia. *Prevención e intervención educativa. Aula*, 12, 123–144.
- Pinto, B. M. D. C., Dutra, N. B., Filgueiras, A., Juruena, M. F. P. y Stingel, A. M. (2013). Diferenças de gênero entre universitários no reconhecimento de expressões faciais emocionais. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 200–222.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Influencia del miedo en el rendimiento académico juvenil: el contexto pluricultural de Ceuta. *Cuestiones Pedagógicas*, 24, 117–130.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M. y Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309–326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
- Siqués, C. y Vila, I. (2014). Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua escolar: un estudio etnográfico en un aula de alta diversidad étnica y lingüística. *Cultura y Educación*, 26(2), 349–376.