



# Revista Latinoamericana de Psicología

[www.editorial.konradlorenz.edu.co/rlp](http://www.editorial.konradlorenz.edu.co/rlp)



ORIGINAL

## Estilos atribucionales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria con alta ansiedad social autoinformada

Beatriz Delgado<sup>a,\*</sup>, David Aparisi<sup>a</sup>, José M. García-Fernández<sup>a</sup>, Ricardo Sanmartín<sup>a</sup>, Jesús Redondo<sup>b</sup> y Cándido J. Inglés<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante, España

<sup>b</sup> Facultad de Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

<sup>c</sup> Departamento de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche, España

Recibido el 18 de octubre de 2016; aceptado el 01 de marzo de 2017

### PALABRAS CLAVE

adolescencia,  
ansiedad social,  
autoatribuciones  
causales,  
educación  
secundaria

**Resumen** El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre la ansiedad social y las autoatribuciones causales académicas en una muestra de 2022 (51.1% varones) adolescentes españoles de 12 a 16 años. La ansiedad social se evaluó utilizando el cuestionario *Social Phobia and Anxiety Inventory* (SPAI) y para el análisis de las autoatribuciones académicas se administró el *Sydney Attribution Scale* (SAS). Los resultados indican que los estudiantes con alta ansiedad social atribuyen sus fracasos en lectura y matemáticas más internamente (baja capacidad y bajo esfuerzo) y menos externamente que los alumnos sin alta ansiedad social. Además, los estudiantes con alta ansiedad social suelen atribuir sus éxitos en lectura menos externamente y sus éxitos en matemáticas menos internamente (capacidad) que los estudiantes sin alta ansiedad social. Asimismo, los resultados obtenidos de la regresión logística señalan que la alta ansiedad social actúa como predictor positivo respecto a la realización de autoatribuciones causales de los fracasos a la baja capacidad y a la falta de esfuerzo y como predictor negativo de la realización de autoatribuciones de los éxitos a la capacidad y la suerte y de atribuciones de los fracasos a causas externas.

© 2018 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

\* Autor para correspondencia.  
Correo electrónico: [beatriz.delgado@ua.es](mailto:beatriz.delgado@ua.es)

**KEYWORDS**

adolescence,  
social anxiety,  
self-attributions  
causal,  
secondary  
education

**Attributional styles in Spanish students of Compulsory Secondary Education with high social anxiety self-reported**

**Abstract** This paper sought to analyze the relationship between social anxiety and academic causal self-attributions in a sample of 2022 Spanish adolescents (51.1% male) aged 12 to 16. Social anxiety was assessed using the questionnaire Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI). In addition, the *Sydney Attribution Scale* (SAS) was administered in order to analyze academic self-attributions. The results indicate that students with high social anxiety attribute their failures in reading and math more internally (low capacity and low effort) and less externally than do students without high social anxiety. Also, students with high social anxiety often attribute their success in reading less externally and their success in math less internally (capacity) than do students without high social anxiety. Thus, the results of logistic regression indicate that high social anxiety acts as a positive predictor vis-à-vis causal self-attributions of failures to low capacity and lack of effort whereas high social anxiety acts as a negative predictor self-attributions of success to the ability and chance and attributions of failures to external causes.

© 2018 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/bync-nd/4.0/>).

La ansiedad social se caracteriza por un miedo intenso y persistente a una o más situaciones sociales en las cuales la persona está expuesta a gente no familiar, o al posible análisis de otros (APA, 2013). Es una problemática que suele iniciarse durante la adolescencia temprana con una prevalencia moderada (12%; Inglés et al., 2008). Las interacciones sociales temidas son numerosas (e.g. inicio y mantenimiento de conversaciones, establecimiento de relaciones amorosas, asistir a fiestas, responder asertivamente, hablar en público, comer o hablar por teléfono delante de gente, etc.) y generan gran malestar que el menor evita e interfieren considerablemente en su funcionamiento social, académico y familiar (Gren-Landell et al., 2009).

Son numerosas las razones que justifican el estudio de la ansiedad social en la infancia. En primer lugar, la ansiedad social aparece frecuentemente a edades tempranas del desarrollo y su curso suele ser crónico si no es tratada, lo que puede generar una interferencia considerable sobre el desarrollo social de los menores. Además, el malestar producido por la ansiedad social y sus respuestas evitativas repercuten negativamente en diferentes áreas funcionales de los niños. Así, la escasa participación en clase, la resistencia a presentar trabajos en el aula o la tendencia a evitar preguntar al profesor lo cual impide la aclaración de dudas (Bernstein, Bernat, Davis, & Layne, 2008), y el alto absentismo (Van Roy, Kristensen, Groholt, & Clench-Aas, 2009) contribuyen a que el estudiante ansioso obtenga calificaciones académicas más bajas y fracase en la escuela (Delgado, Inglés, & García-Fernández, 2014).

Igualmente, la evitación de las relaciones con los compañeros genera una baja aceptación en el grupo de iguales (Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban, & Díaz-Herrero, 2010), así como una percepción negativa del adolescente hacia sí mismo (Delgado, Inglés, & García-Fernández, 2013) y hacia la escuela (Martínez, Musitu, Amador, & Monreal, 2012). En este sentido, la ansiedad social se ha asociado a una mayor tasa de victimización en el aula (Gren-Landell, Aho, Andersson, & Svedin, 2011), lo que unido a un bajo reforzamiento social positivo facilita la aparición de otros trastornos de ansiedad o trastornos emocionales como la depresión (Viana, Rabian, & Beidel, 2008). Es por ello, que el estudio de la ansiedad social podría aportar las claves necesarias para generar nuevas intervenciones pre-

ventivas eficaces en el ámbito escolar (Bernstein, Layne, Egan, & Tension, 2005), con el fin de identificar los casos de ansiedad social antes de que se cronifiquen, intervenir eficazmente sobre las áreas y funcionamiento afectado, así como mejorar la calidad de vida de los estudiantes inhibidos.

**Importancia de las autoatribuciones causales en ESO**

Las atribuciones causales según Weiner (1986), son construcciones generadas por la persona que percibe, sea actor u observador, para tratar de explicar la relación entre una acción y un resultado. Según este autor, las personas manifestamos una tendencia dirigida a comprender el por qué ocurren las cosas y por qué las personas (o uno mismo) se comportan de una manera determinada. Las situaciones que favorecen la activación del proceso atribucional son aquellas novedosas, inesperadas, que suscitan interés en el individuo y aquellas en las que se obtiene un resultado negativo. Según Weiner (1986, 2004) lo que determina la motivación con que los estudiantes se enfrentan e involucran en las actividades escolares son entre otros, las atribuciones causales y las reacciones cognitivas y afectivas actúan como mediadores.

Weiner (1986, 2004) propuso un modelo teórico en el que estableció cuatro tipos fundamentales de atribución: capacidad o habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. Estos tipos atribucionales vienen determinados por las dimensiones causales: lugar de control o internalidad (lugar donde el sujeto sitúa la causa), estabilidad (temporalidad de las causas) y controlabilidad (percepción del control sobre la causa y posibilidad de modificación). En función de cada una de estas dimensiones, las consecuencias psicológicas, tanto cognitivas como afectivas, van a ser distintas, lo cual se traduce también en consecuencias comportamentales como el aumento o la disminución de la conducta de logro. Igualmente, el estilo atribucional que presenta el estudiante puede repercutir sobre el modo en que se percibe a sí mismo, su autoestima, e incluso, sobre el desempeño académico (Weiner, 2004).

Siguiendo con las aportaciones de Weiner (1986, 2004), se considera que el modo en el que los individuos atribuyen los resultados determina la reacción emocional y la orientación hacia la tarea. Por ejemplo, si un estudiante atribuye un buen resultado escolar (éxito) a su esfuerzo o capacidad,

es probable que sienta orgullo y satisfacción por su logro, y esperará obtener los mismos resultados en el futuro. Sin embargo, si un alumno explica un suspenso a la falta de capacidad, es probable que se sienta incompetente, pierda la confianza en sí mismo y considere muy difícil obtener un resultado positivo en el futuro. Por ello, es importante promover en los estudiantes un patrón atribucional adaptativo caracterizado por atribuciones de los éxitos a causas internas como la capacidad y el esfuerzo, y los fracasos a causas inestables como la falta de esfuerzo o la mala suerte.

### Relación entre la alta ansiedad social y las autoatribuciones académicas

Si bien, el estilo atribucional académico de los escolares con ansiedad social no ha sido examinado en adolescentes españoles, existen algunos estudios que han analizado la tendencia atribucional general de adolescentes solitarios (Moore & Schultz, 1983), niños socialmente retraídos (Wichmann, Coplan, & Daniels, 2004), y de jóvenes con sintomatología de ansiedad social (Johnson, 1991). Además, recientemente, Haller, Raeder, Scerif, Cohen y Lau (2016) han analizado las atribuciones ante situaciones sociales de los adolescentes con alta ansiedad social. Seguidamente se detallan los estudios revisados.

Un estudio pionero elaborado por Moore y Schultz (1983) encontró en 99 adolescentes estadounidenses de 14 a 19 años, que aquellos que presentaban soledad (relacionada con la ansiedad social) presentaban un patrón atribucional externo, explicado por el azar y el poder de los otros, lo que sugiere una baja controlabilidad de los acontecimientos.

Wichmann et al. (2004) examinaron las atribuciones causales, metas sociales, eficacia social y respuestas sociales de 457 niños canadienses de 4º a 6º de Educación Primaria, identificados por los compañeros como niños socialmente retraídos. Los niños retraídos, comparados con sus compañeros, presentaron un patrón atribucional de auto-rechazo (atribución interna y estable de los fracasos y externa e inestable para los éxitos) y familiaridad con el fracaso social en las interacciones sociales, menor autoeficacia para desarrollar metas asertivas y de resolución de problemas, y una preferencia mayor hacia estrategias inhibidas y no asertivas para el manejo de situaciones conflictivas. Sin embargo, estos no reflejan una falta de control en sus éxitos y fracasos sociales respecto al grupo control, lo que demuestra que, a pesar de manifestar un menor rendimiento en tareas sociales, se atribuyen un cierto grado de control en las mismas.

Johnson (1991) analizó el estilo atribucional de un grupo de 76 jóvenes universitarios estadounidenses y encontró que las personas con sintomatología de ansiedad social mantenían patrones atribucionales similares a los depresivos. Concretamente, los ansiosos atribuían los resultados positivos menos a factores internos y estables, y los resultados negativos más a factores internos, estables y globales.

Por su parte, Haller et al. (2016) encontraron en 98 adolescentes ingleses que los ansiosos sociales, respecto a los no ansiosos, presentaban más probabilidad de realizar atribuciones internas para las situaciones sociales negativas y menos probabilidad de atribuir internamente los eventos sociales positivos. Además, los jóvenes con alta ansiedad social interpretaban más negativamente y menos positivamente las interacciones interpersonales. Estos hallazgos son consistentes con el perfil cognitivo de los jóvenes y

adultos con ansiedad social, caracterizado por interferencias cognitivas atencionales y de procesamiento ante caras de amenaza (Blair et al., 2011), presencia de sesgos interpretativos ante contextos sociales amenazantes (Schlier, Helbig-Lang, & Lincoln, 2016) o ambiguos (Huppert, Foa, Furr, Filip, & Mathews, 2003), y menor funcionamiento ejecutivo (Fujii et al., 2013). Sin embargo, y a pesar de este perfil cognitivo desadaptativo, todavía no ha sido analizado si los adolescentes con alta ansiedad social manifiestan un estilo atribucional negativo ante situaciones escolares.

### El presente estudio

La revisión de la investigación previa relativa a las relaciones entre ansiedad social y las autoatribuciones causales, además de ser escasa, presenta varias limitaciones. En primer lugar, en la actualidad no existen trabajos que hayan examinado el perfil atribucional académico de los adolescentes con ansiedad social. En segundo lugar, la única investigación que ha estudiado la relación de las atribuciones causales con la ansiedad social en la adolescencia no ha analizado la relación predictiva entre ambas variables. Asimismo, los estudios previos tampoco han incluido la magnitud de las diferencias, lo que imposibilita interpretar la relevancia teórica y práctica de los resultados.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, el presente estudio tiene un doble objetivo: (a) analizar las diferencias en autoatribuciones académicas generales y en la materia de lectura y matemáticas entre estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 12 a 16 años con y sin alta ansiedad social, y (b) determinar en qué medida la alta ansiedad social pronostica las autoatribuciones académicas generales, y las atribuciones para lectura y para matemáticas.

A partir de los hallazgos de investigaciones previas, se espera que los estudiantes con alta ansiedad social: (a) tiendan a atribuir sus éxitos académicos significativamente más a causas externas y menos a causas internas, y (b) tiendan a atribuir sus fracasos académicos significativamente más a causas internas y menos a causas externas. Además, a través de los estadísticos de regresión logística, se espera que: (c) la alta ansiedad social aparezca como un predictor positivo y significativo del estilo atribucional desadaptativo.

## Método

### Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados, tomando las zonas geográficas (centro, norte, sur, este y oeste) de dos provincias españolas pertenecientes a dos comunidades autónomas como unidades primarias de muestreo. Las unidades secundarias fueron los centros escolares de cada zona geográfica y, finalmente, las unidades terciarias fueron las aulas. Con el fin de que todas las zonas geográficas estuvieran representadas se seleccionaron aleatoriamente 20 centros de áreas rurales y urbanas, 14 públicos y seis privados. Cada zona geográfica estuvo representada por una media de dos centros. Una vez determinados los centros del estudio, se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas y se computaron aproximadamente 120 estudiantes por centro.

El total de adolescentes seleccionados fue 2267, de los cuales 116 (5.12%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas o por no obtener por escrito el consentimiento informado de los padres para participar en la investigación y 129 (5.69%) fueron excluidos por ser extranjeros con importantes déficits en el dominio de la lengua española.

La muestra final se compuso de 2022 estudiantes (1033 varones y 989 mujeres) de ESO, con un rango de edad de 12 a 16 años ( $M = 13.81$ ;  $DT = 1.35$ ). La distribución de la muestra por curso académico fue la siguiente: 1º ESO (576; 309 varones y 267 mujeres), 2º ESO (505; 251 varones y 254 mujeres), 3º ESO (502; 260 varones y 242 mujeres) y 4º de ESO (439; 213 varones y 226 mujeres). La prueba chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de Sexo x Curso ( $\chi^2 = 3.16$ ;  $p = .37$ ). La composición étnica de la muestra fue la siguiente: 88.9% españoles, 6.34% hispanoamericanos, 3.37% resto Europa, 0.75% asiáticos y 0.64% árabes.

## Instrumentos

### *Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI; Turner, Beidel, Dancu, & Stanley, 1989).*

La ansiedad social se evaluó utilizando la subescala Fobia Social del cuestionario. El SPAI es una medida de autoinforme compuesta por 32 ítems, diseñada para evaluar sintomatología cognitiva, fisiológica y motora de la ansiedad social en la adolescencia. Cada ítem se puntúa según una escala Likert de siete puntos (1 = *nunca*; 7 = *siempre*). El SPAI es una de las herramientas con mejores garantías psicométricas para examinar la ansiedad social en población comunitaria adolescente anglo e hispanoparlante (García-López, De Los Reyes, & Salvador, 2015). La adaptación española del SPAI fue realizada por Olivares, García-López, Hidalgo, Turner y Beidel (1999) a través de la traducción y adecuación de los ítems para población adolescente y obtuvieron evidencias de fiabilidad y validez de sus puntuaciones. Estudios posteriores han encontrado índices satisfactorios de consistencia interna (Inglés et al., 2010) y estabilidad temporal. La consistencia interna del instrumento en este estudio fue excelente ( $\alpha = .95$ ).

### *Sydney Attribution Scale (SAS; Marsh, 1984; adaptado por Núñez & González-Pienda, 1994).*

Es una escala multidimensional que mide las percepciones de los estudiantes acerca de las causas de sus éxitos y fracasos académicos. Está diseñada a partir de 24 situaciones hipotéticas donde los estudiantes deben responder sobre una escala Likert de cinco puntos (*falso* = 1, *verdadero* = 5). La escala resulta de la combinación de tres dimensiones: (a) dos áreas académicas (Verbal-lectura, Matemática); (b) dos resultados hipotéticos (Éxito, Fracaso) y; (c) tres tipos de causas (Capacidad, Esfuerzo, Causas Externas). La combinación de las 24 situaciones (seis para el éxito y otras seis para el fracaso para cada área académica) referidas a tres posibles causas genera un total de 72 ítems.

Las propiedades psicométricas de la SAS, halladas a partir de muestras de estudiantes australianos, chilenos, españoles, norteamericanos y filipinos indican que esta escala constituye una medida adecuada para evaluar autoatribuciones académicas en Educación Primaria y Secundaria. En

este estudio los coeficientes alfa, resultaron ligeramente superiores a los hallados por los autores originales (Marsh, 1984), oscilando entre .71 y .84, para las atribuciones causales académicas generales, entre .73 y .85 para las atribuciones en lectura y entre .69 y .87 para las atribuciones en matemáticas.

## Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores y psicopedagogos de los centros participantes para exponer los objetivos del estudio, describir los instrumentos, solicitar los permisos pertinentes y promover su colaboración. Posteriormente, se celebró una reunión con los padres para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento activo e informado por escrito, autorizando a sus hijos a participar en la investigación. Las pruebas fueron contestadas de forma colectiva y anónima en el aula a finales del curso escolar. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes.

## Análisis estadísticos

La identificación de estudiantes con y sin ansiedad social se estableció a partir del punto de corte propuesto por Olivares et al. (2002). Así, la muestra general ( $N = 2022$ ) se dividió en dos grupos: (a) adolescentes con baja ansiedad social: puntuaciones inferiores a 100 ( $n_1 = 1778$ ; 87.94%) y; (b) adolescentes con alta ansiedad social: puntuaciones iguales o superiores a 100 ( $n^2 = 244$ ; 12.06%).

Para analizar las diferencias en atribuciones causales entre estudiantes con baja y alta ansiedad social se aplicó la prueba *t* de Student. Debido al elevado tamaño muestral del estudio, la prueba *t* puede detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas. Por esta razón se incluye, además, el índice *d* (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias encontradas. Su interpretación es sencilla:  $0.20 \leq d < 0.50$  supone un tamaño del efecto pequeño, mientras que  $0.50 \leq d < 0.80$  es moderado o medio y  $d \geq 0.80$  es grande o alto.

Con el fin de examinar y cuantificar la capacidad predictiva de la ansiedad social sobre las autoatribuciones académicas, se llevaron a cabo análisis de regresión logística binaria siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald. Así, la variable predictora (ansiedad social) y la variable criterio (autoatribuciones académicas) fueron dicotomizadas. Para la alta ansiedad social se mantuvo la misma dicotomización que para los análisis de diferencias de medias, mientras que las puntuaciones de cada subescala de las autoatribuciones académicas fueron dicotomizadas como: (a) baja autoatribución: puntuaciones iguales o inferiores al centil 25 y, (b) alta autoatribución: puntuaciones iguales o superiores al centil 75.

El modelado logístico permite estimar la probabilidad de que ocurra un evento, suceso o resultado (e.g., alta autoatribución académica) en presencia de uno o más predictores (e.g., alta ansiedad social). Esta probabilidad es estimada mediante el estadístico denominado *Odds Ratio* (OR). Si la

OR es mayor que 1 el aumento de la variable independiente lleva asociado un aumento en la ventaja del suceso. Por el contrario, si la OR es menor que 1 el aumento de la variable independiente conlleva una disminución de la ventaja del suceso (De Maris, 2003).

Los análisis estadísticos se realizaron a través del programa *Statistical Package for the Social Sciences*, SPSS, en su versión 22 (IBM Corp., 2013).

## Resultados

### Autoatribuciones académicas de estudiantes con y sin alta ansiedad social

Las pruebas *t* de diferencias de medias se realizaron para las autoatribuciones causales en la materia de lectura y matemáticas, así como para el estilo atribucional académico general, este último extraído del sumatorio de las subescalas lectura y matemáticas.

La tabla 1 recoge las medias y las diferencias estadísticamente significativas halladas en el estilo atribucional de lectura entre los estudiantes con y sin alta ansiedad social.

Los estudiantes con alta ansiedad social atribuyeron sus éxitos en lectura significativamente menos a causas externas que sus compañeros sin alta ansiedad social. Por el contrario, los estudiantes con alta ansiedad social atribuyeron sus fracasos en lectura significativamente más a causas internas como la carencia de capacidad y a la falta de esfuerzo y significativamente menos a causas externas como la dificultad de la tarea, el profesor y la mala suerte. La magnitud de dichas diferencias fue pequeña ( $d < 0.50$ ).

Respecto al estilo atribucional para la materia de matemáticas, los estudiantes con alta ansiedad social atribuyeron sus éxitos significativamente menos a su capacidad, mientras que explicaron sus fracasos significativamente más a causas internas como la falta de capacidad y falta de esfuerzo y significativamente menos a causas externas, aunque como el caso de lectura la magnitud de las diferencias halladas fue pequeña.

En la misma línea de lo hallado para las dos materias de estudio (Lectura y Matemáticas), el estilo atribucional académico general varió significativamente entre estudiantes

Tabla 1 Diferencias de estilo atribucional entre estudiantes con y sin alta ansiedad social

Atribución causal		Baja Ansiedad Social	Alta Ansiedad social	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
		<i>M</i> (DT)	<i>M</i> (DT)	<i>t</i> (2020)	<i>p</i>	<i>d</i>
<b>SAS Lectura</b>						
Éxito atribuido a	capacidad	3.77 (0.90)	3.67 (0.95)	1.65	n.s.	-
	esfuerzo	3.55 (0.83)	3.62 (0.89)	-1.16	n.s.	-
	causas externas	3.32 (0.74)	3.09 (0.79)	4.54	<.01	0.31
Fracaso atribuido a	capacidad	2.12 (0.88)	2.31 (0.97)	-3.23	<.01	-0.21
	esfuerzo	2.71 (0.72)	2.86 (0.71)	-2.89	<.01	-0.20
	causas externas	3.34 (0.68)	3.22 (0.67)	2.60	.01	0.17
<b>SAS Matemáticas</b>						
Éxito atribuido a	capacidad	3.04 (1.11)	2.79 (1.14)	3.34	<.01	0.22
	esfuerzo	3.43 (0.86)	3.37 (0.93)	1.10	n.s.	-
	causas externas	2.92 (0.73)	2.86 (0.79)	1.36	n.s.	-
Fracaso atribuido a	capacidad	2.56 (1.00)	2.94 (1.10)	-5.49	<.01	-0.38
	esfuerzo	2.84 (0.70)	2.99 (0.69)	-3.13	<.01	-0.21
	causas externas	3.15 (0.65)	3.00 (0.68)	3.25	<.01	0.23
<b>SAS Total</b>						
Éxito atribuido a	capacidad	6.82 (1.59)	6.46 (1.70)	3.26	<.01	0.22
	esfuerzo	6.99 (1.48)	6.99 (1.59)	-0.01	n.s.	-
	causas externas	6.25 (1.24)	5.95 (1.38)	3.50	<.01	0.24
Fracaso atribuido a	capacidad	4.68 (1.47)	5.26 (1.57)	-5.71	<.01	-0.39
	esfuerzo	5.56 (1.24)	5.85 (1.21)	-3.46	<.01	-0.23
	causas externas	6.50 (1.15)	6.23 (1.17)	3.38	<.01	0.23

Nota: n.s. = no significativo.

con y sin alta ansiedad social. Así, los estudiantes con alta ansiedad social presentaron puntuaciones significativamente más altas en la atribución de fracaso a causas internas (falta de capacidad y esfuerzo) y puntuaciones significativamente más bajas en la atribución de sus éxitos y fracasos a causas externas. Por tanto, los estudiantes con alta ansiedad social se diferencian de sus compañeros sin alta ansiedad social en que estos atribuyen menos sus fracasos y éxitos a la mala suerte, las características de la tarea, el profesor, etcétera, y atribuyen más sus fracasos a características internas del propio alumno, o bien porque consideran que no son capaces de desarrollar correctamente las tareas o bien porque no han dedicado el suficiente tiempo y esfuerzo a la realización de los ejercicios o exámenes. Dichas diferencias presentaron una magnitud pequeña ( $d < 0.50$ ).

### La alta ansiedad social como predictora de las autoatribuciones académicas

Un total de 13 modelos predictivos fueron creados a partir de la muestra analizada: cuatro modelos para la predicción de atribución causal en la materia de lectura, cuatro modelos en la materia de matemáticas y cinco modelos para la predicción de la atribución causal general. La alta ansiedad social fue incluida como variable predictora en todos los modelos logísticos creados.

El modelo de atribución de los éxitos en lectura a causas externas permite una estimación correcta del 57.9% de los casos ( $\chi^2 = 20.92$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1354.30$ ;  $SC = .02$ ). El modelo de atribución de los fracasos en lectura a la falta de capacidad del 54.7% de los casos ( $\chi^2 = 7.19$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1270.93$ ;  $SC = .01$ ). El modelo de atribución de los fracasos en lectura a la falta de esfuerzo del 56.2% de los casos ( $\chi^2 = 6.53$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1564.52$ ;  $SC = .01$ ). El modelo de atribución de los fracasos en lectura a causas externas del 59.7% de los casos ( $\chi^2 = 8.74$ ;  $p < .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1267.38$ ;  $SC = .01$ ). El valor de ajuste de los modelos ( $R^2$  Nagelkerke) se situó entre .01 para el modelo atribución del fracaso en lectura al esfuerzo y .03 para el modelo atribución del éxito en lectura a causas externas.

Las OR de los modelos logísticos para la atribución académica en materia de lectura muestran que los estudiantes con alta ansiedad social presentan un 59% menos de probabilidad de atribuir sus éxitos en lectura a causas externas, un 72% más de probabilidad de atribuir sus fracasos en lectura a su falta de capacidad, un 60% más de probabilidad de atribuir sus fracasos en lectura a que no se han esforzado lo suficiente, y un 45% menos de probabilidad de atribuir sus fracasos en lectura a causas externas (véase Tabla 2).

El modelo de atribución de los éxitos en matemáticas a la capacidad permite una estimación correcta del 56.3% de los casos ( $\chi^2 = 7.50$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1498$ ;  $SC = .01$ ). El modelo de atribución del fracaso en matemáticas a la falta de capacidad del 52.9% de los casos ( $\chi^2 = 20.44$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1379.17$ ;  $SC = .02$ ). El modelo de atribución del fracaso en matemáticas a la falta de esfuerzo del 58.5% de los casos ( $\chi^2 = 7.15$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1295.54$ ;  $SC = .01$ ). El modelo de atribución del fracaso en matemáticas a causas externas del 55.8% de los casos ( $\chi^2 = 6.60$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1646.01$ ;  $SC = .01$ ). El valor de ajuste de los modelos ( $R^2$  Nagelkerke) se situó entre .01 para el modelo atribución del fracaso en matemáticas a causas externas y .03 para el modelo atribución del fracaso en matemáticas a la capacidad.

Las OR de los modelos logísticos para las atribuciones académicas en matemáticas indican que los estudiantes con alta ansiedad social presentan un 39% menos de probabilidad de atribuir sus éxitos en matemáticas a la capacidad, un 139% más de probabilidad de atribuir sus fracasos en matemáticas a la falta de capacidad, un 75% más de probabilidad de atribuir sus fracasos en matemáticas a la falta de esfuerzo, y 36% menos de probabilidad de atribuir sus fracasos en matemáticas a causas externas.

El modelo de atribución académica del éxito a la capacidad permite una estimación correcta del 54.8% de los casos ( $\chi^2 = 7.20$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1564.02$ ;  $SC = .01$ ). El modelo de atribución académica del éxito a causas externas del 58.3% de los casos ( $\chi^2 = 9.54$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1384.07$ ;  $SC = .01$ ). El modelo de atribución del fracaso a la falta de capacidad del 56% de los casos ( $\chi^2 = 20.48$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1457.27$ ;  $SC = .02$ ). El modelo de atribución del fracaso a la falta de esfuerzo del 53.7% de los casos ( $\chi^2 = 12.54$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1411.18$ ;  $SC = .01$ ). El modelo de atribución del fracaso a causas externas del 55.8% de los casos ( $\chi^2 = 8.82$ ;  $p = .01$ ;  $-2 \text{ Log L} = 1400.76$ ;  $SC = .01$ ). El valor de ajuste de los modelos ( $R^2$  Nagelkerke) se situó entre .01 para el modelo atribución del éxito a la capacidad y .03 para el modelo atribución del fracaso a la capacidad.

Las OR de los modelos logísticos indican que los estudiantes con alta ansiedad social presentan un 38% menos de probabilidad de atribuir sus éxitos a la capacidad, un 44% menos de probabilidad de atribuir sus éxitos a factores externos, un 134% más de probabilidad de atribuir sus fracasos a la falta de capacidad, un 98% más de probabilidad de atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo, y 44% menos de probabilidad de atribuir los fracasos a causas externas.

## Discusión

El presente estudio tuvo un doble objetivo. Por una parte, analizar las diferencias en autoatribuciones académicas entre estudiantes españoles de ESO con y sin alta ansiedad social, y por otra parte, determinar en qué medida la alta ansiedad social pronostica las autoatribuciones académicas.

En lo que se refiere al estilo atribucional de éxitos y fracasos académicos, los resultados revelaron que los estudiantes con alta ansiedad social atribuyen sus fracasos en lectura y matemáticas más internamente (causas baja capacidad y bajo esfuerzo) y menos externamente (e.g., mala suerte) que los estudiantes sin alta ansiedad social. Además, los estudiantes con alta ansiedad social suelen atribuir sus éxitos en Lectura menos externamente y sus éxitos en Matemáticas menos internamente (capacidad) que los estudiantes sin alta ansiedad social. Similares resultados se encontraron para el patrón atribucional académico general. Estos hallazgos apoyan lo obtenido por Haller et al., (2016) con adolescentes con ansiedad social, en el que se encontró un estilo atribucional ante situaciones sociales significativamente más negativo y menos positivo que los adolescentes sin ansiedad social. En este sentido, los hallazgos del presente estudio amplían los resultados obtenidos en el trabajo previo sobre los patrones atribucionales en la adolescencia (Haller et al., 2016) señalando que los estudiantes con alta ansiedad social también utilizan atribuciones causales desadaptativas en contextos académicos.

Tabla 2 Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones de atribución causal académica en lectura, en matemáticas y en general

Atribución causal		B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
<b>SAS Lectura</b>							
Éxito a causas externas	AAS	-0.90	0.20	19.91	<.01	0.41	0.28-0.61
	Constante	0.28	0.07	16.37	<.01	1.32	
Fracaso a la capacidad	AAS	0.54	0.21	6.92	.01	1.72	1.15-2.59
Fracaso al esfuerzo	AAS	0.47	0.19	6.31	.01	1.60	1.11-2.31
	Constante	0.19	0.06	9.17	<.01	1.21	
Fracaso a causas externas	AAS	-0.61	0.21	8.70	<.01	0.55	0.36-0.82
	Constante	0.42	0.07	35.40	<.01	1.52	
<b>SAS Matemáticas</b>							
Éxito a la capacidad	AAS	-0.50	0.18	7.43	.01	0.61	0.42-0.87
	Constante	0.25	0.07	15.01	<.01	1.29	
Fracaso a la capacidad	AAS	0.87	0.20	18.97	<.01	2.39	1.61-3.54
Fracaso al esfuerzo	AAS	0.56	0.21	6.80	.01	1.75	1.15-2.66
	Constante	0.28	0.07	16.39	<.01	1.33	
Fracaso a causas externas	AAS	-0.45	0.18	6.55	.01	0.64	0.45-0.90
	Constante	0.24	0.06	14.33	<.01	1.27	
<b>SAS Total</b>							
Éxito a la capacidad	AAS	-0.48	0.18	7.11	.01	0.62	0.43-0.88
	Constante	0.17	0.06	7.45	.01	1.19	
Éxito a causas externas	AAS	-0.58	0.19	9.47	<.01	0.56	0.39-0.81
	Constante	0.35	0.07	26.44	<.01	1.42	
Fracaso a la capacidad	AAS	0.85	0.19	19.43	<.01	2.34	1.60-3.41
	Constante	-0.18	0.07	7.38	.01	0.84	
Fracaso al esfuerzo	AAS	0.69	0.20	12.06	<.01	1.98	1.35-2.92
Fracaso a causas externas	AAS	-0.58	0.20	8.55	<.01	0.56	0.38-0.83

Nota: AAS = Alta ansiedad social; B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

De acuerdo con la teoría de Weiner (1986), los estudiantes que explican sus éxitos y fracasos a través de un estilo atribucional como el que presentan los adolescentes con alta ansiedad social, manifiestan reacciones emocionales negativas y sentimientos de incompetencia que pueden conducir a una pérdida de autoestima y de confianza en sí mismos (Delgado et al., 2013; Weiner, 2004). Si estos se consideraran menos responsables de sus éxitos escolares, el sentimiento de competencia se vería doblemente afectado, llevándoles a evitar todo reto académico por miedo a manifestar poca capacidad para realizarlo con éxito (Ruthig, Perry, Hall & Hladkyj, 2004).

Consistente a la tercera hipótesis del estudio, los resultados indicaron que la alta ansiedad social actúa como un predictor de la realización de autoatribuciones causales desadaptativas. Así, los adolescentes con alta ansiedad

social presentan más probabilidad de atribuir sus fracasos a la baja capacidad y a la falta de esfuerzo y tienen menos probabilidad de atribuir sus éxitos a la capacidad y la suerte y de atribuir sus fracasos a causas externas. Estos resultados fueron similares para las atribuciones causales en las materias de lectura y matemáticas. Por tanto, los adolescentes con alta ansiedad social son menos propensos a considerar bajo su control sus éxitos escolares, y más orientados a responsabilizarse de sus fracasos. Teniendo en cuenta estos resultados, la alta ansiedad social puede constituir un factor de riesgo para mantener un estilo atribucional poco ajustado, ya que como plantea Weiner (1986), los patrones que mejoran el ajuste entre los alumnos consisten en atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo (causas internas, controlables e inestables). Los hallazgos de este trabajo confirman la relación significativa entre la ansiedad

social y los patrones atribucionales en la adolescencia (Haller et al., 2016) y amplían las evidencias de los estudios previos que encontraron un patrón cognitivo desadaptativo en las personas con ansiedad social (Blair et al., 2011; Fujii et al., 2013; Huppert et al., 2003; Schlier et al., 2016).

Esta investigación presenta algunas limitaciones. En primer lugar, aunque el muestreo empleado garantiza la representatividad de la muestra reclutada respecto a la población diana, los resultados hallados en esta investigación no pueden generalizarse a estudiantes españoles de otros niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, Bachillerato y Superior). Futuras investigaciones deberían confirmar si los resultados hallados en ESO difieren o se mantienen en otros niveles educativos. En segundo lugar, tampoco resultaría adecuado establecer generalizaciones de los hallazgos a estudiantes españoles de ESO diagnosticados con trastornos del aprendizaje o psicopatológicos, aspectos que pueden alterar el comportamiento social y académico de los estudiantes. Además, difícilmente los resultados obtenidos podrían extrapolarse a estudiantes de Educación Secundaria de otras culturas y etnias. Igualmente, sería recomendable detectar las posibles diferencias de medias latentes en autoatribuciones académicas a través de un diseño longitudinal, para establecer la relación con la ansiedad social a través de los cursos. Por otra parte, en este estudio no se puede hablar de personas “con” o “sin” ansiedad social estrictamente, sino de personas con alta o baja ansiedad social en ausencia de un diagnóstico clínico. Por ello, el elevado porcentaje de adolescentes que superan el punto de corte (12%) es similar al de otros estudios tras la administración de escalas pero significativamente inferior cuando se cuenta con muestras clínicas (alrededor del 5%; Knappe, Sagagawa, & Creswell, 2015). Finalmente, la ansiedad social ha sido valorada únicamente mediante el punto de corte subclínico de un autoinforme. Por ello, futuras investigaciones deberían incluir, además de una valoración de la ansiedad social autoinformada, la información derivada de entrevistas clínicas y de la aportada por otros agentes de información como padres y profesores.

A nivel práctico, como indica Ruthig et al. (2004), el entrenamiento de atribuciones causales adaptativas de los éxitos y fracasos resultaría beneficioso para el ajuste escolar de los estudiantes ya que mejora el rendimiento académico, disminuye el número de horas de no asistencia a clase y disminuye la ansiedad ante la evaluación escolar. Estas indicaciones deberían de ser analizadas para las atribuciones causales y la ansiedad social en futuras investigaciones, considerando el aprendizaje de estilos atribucionales adaptativos como medida para combatir el impacto de la alta ansiedad social de los estudiantes.

## Financiación

Este artículo de investigación ha sido financiado a través del Proyecto SEJ 2004-07311/EDUC perteneciente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Educación y Ciencia, concedido al último autor.

## Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5a ed.). Washington, DC: Author.
- Bernstein, G. A., Bernat, D. H., Davis, A. M., & Layne, A. E. (2008). School-based interventions for anxious children: 3-, 6-, and 12-month follow-ups. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *47*, 1039-1047. <http://dx.doi.org/10.1097/CHI.0b013e31817eecco>
- Bernstein, G. A., Layne, A. E., Egan, E. A., & Tennison, D. M. (2005). School-based interventions for anxious children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *44*(11), 1118-1127. <http://dx.doi.org/10.1097/01.chi.0000177323.40005.a1>
- Blair, K. S., Geraci, M., Korelitz, K., Otero, M., Towbin, K., Ernst, M., ... Pine, D. S. (2011). The pathology of social phobia is independent of developmental changes in face processing. *American Journal of Psychiatry*, *168*, 1202-1209. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.10121740>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Delgado, B., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, *18*(1), 179-195. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6411>
- Delgado, B., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2014). Ansiedad social y rendimiento académico en la adolescencia: análisis de sus implicaciones teórico-prácticas. *Estudios de Psicología*, *35*(1), 58-79. <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2014.893649>
- De Maris, A. (2003). Logistic regression. En J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 509-532). New Jersey, NJ: John Wiley and Sons.
- Fujii, Y., Kitagawab, N., Shimizua, Y., Mitsuiua, N., Toyomakia, A., Hashimoto, N., ...Kusumia, I. (2013). Severity of generalized social anxiety disorder correlates with low executive functioning. *Neuroscience Letters*, *543*, 42-46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neulet.2013.02.059>
- García-López, L. J., De Los Reyes, A. & Salvador, M. C. (2015). Assessment of social anxiety in adolescents. En K. Ranta, A. M. La Greca, L. J. García-López & M. Marttunen (Eds.), *Social Anxiety and Phobia in Adolescents: Development, manifestation and intervention strategies* (pp. 121-150). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Gren-Landell, M., Aho, N., Andersson, G., & Svedin, C. G. (2011). Social anxiety disorder and victimization in a community sample of adolescents. *Journal of Adolescence*, *34*(3), 569-577. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.03.007>
- Gren-Landell, M., Tillfors, M., Furmark, T., Bohlin, G., Andersson, G., & Svedin, C.G. (2009). Social phobia in Swedish adolescents: Prevalence and gender differences. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *44*, 1-7. <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-008-0400-7>
- Haller, S. P. W., Raeder, S. M., Scerif, G., Cohen, K., & Lau, J. Y. F. (2016). Measuring online interpretations and attributions of social situations: Links with adolescent social anxiety. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *50*, 250-256. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbtep.2015.09.009>
- Huppert, J. D., Foa, E. B., Furr, J. M., Filip, J. C., & Mathews, A. (2003). Interpretation bias in social anxiety: A dimensional perspective. *Cognitive Therapy and Research*, *27*, 569-577. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026359105456>
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.



- Inglés, C. J., Delgado, B., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., & Díaz-Herrero, A. (2010). Tipos sociométricos y estilos de interacción social en una muestra de adolescentes españoles. *Spanish Journal of Psychology*, *13*, 728-738. <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600002390>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., ... García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles; Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, *31*, 449-461. <http://dx.doi.org/10.1174/021037008786140968>
- Inglés, C. J., Piqueras, J. A., García-Fernández, J. M., García-López, L. J., Delgado, B., & Ruiz-Esteban, C. (2010). Diferencias de género y edad en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras de la ansiedad social en la adolescencia. *Psicothema*, *22*, 376-381.
- Johnson, J. M. (1991). Attributions of shy persons in affiliation and achievement situations. *Journal of Psychology*, *125*, 51-58.
- Knappe, S., Sagagawa, S., & Creswell, C. (2015). Developmental epidemiology of social anxiety and social phobia in adolescents. En K. Ranta, A. M. La Greca, L. J. García-López & M. Marttunen (Eds.), *Social anxiety and phobia in adolescents: Development, manifestation and intervention strategies* (pp. 39-70). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attri-bution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 1291-1308. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1291>
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. V., & Monreal, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *44*(2), 55-66.
- Núñez, J. C. & González-Piñeda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Olivares, J., García-López, L. J., Hidalgo, M. D., La Greca, A. M., Turner, S., & Beidel, D. (2002). A pilot study on normative data for two social anxiety measures: The Social Phobia and Anxiety Inventory and the Social Anxiety Scale for Adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *2*, 464-476.
- Olivares, J., García-López, L. J., Hidalgo, M. D., Turner, S., & Beidel, D. (1999). The Social Phobia and Anxiety Inventory: Reliability and validity in an adolescent Spanish population. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *21*, 67-78. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022864211676>
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C., & Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary course withdrawal in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, *34*, 709-730. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02566.x>
- Schlier, B., Helbig-Lang, S., & Lincoln, T. M. (2016). Anxious but thoroughly informed? No jumping-to-conclusions bias in social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, *40*, 46-56. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-015-9724-2>
- Turner, S. M., Beidel, D. C., Dancu, C.V., & Stanley, M. A. (1989). And empirically derived inventory to measure social fears and anxiety: The Social Phobia and Anxiety Inventory. *Psychological Assessment*, *1*, 35-40. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.1.1.35>
- Van Roy, B., Kristensen, H., Groholt, B., & Clench-Aas, J. (2009). Prevalence and characteristics of significant social anxiety in children aged 8-13 years: A Norwegian cross-sectional population study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *44*, 407-405. <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-008-0445-7>
- Viana, A. G., Rabian, B., & Beidel, D. C. (2008). Self-report measures in the study of comorbidity in children and adolescents with social phobia: research and clinical utility. *Journal of Anxiety Disorders*, *22*, 781-792. <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.08.005>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age.
- Wichmann, C., Coplan, R. J. & Daniels, T. (2004). The social cognitions of socially withdrawn children. *Social Development*, *13*, 377-392. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00273.x>