

RELACIÓN ENTRE ATRIBUCIONES DE ÉXITO  
Y FRACASO ACADÉMICO Y ANSIEDAD ESCOLAR  
EN ESTUDIANTES CHILENOS DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA

---

Relationship between attribution of success and  
failure and school anxiety in Chilean students of  
secondary education

Nelly Gromiría Lagos San Martín\*  
Cándido José Inglés Saura\*\*  
Carlos Javier Ossa Cornejo\*  
Carolina González-Maciá\*\*\*  
María Vicent-Juan\*\*\*  
José Manuel García-Fernández\*\*\*

*Resumen*

El objetivo de este estudio fue comprobar la relación entre las atribuciones de éxito y fracaso académico en lenguaje y matemáticas y la ansiedad escolar en estudiantes de educación secundaria chilenos. Participaron 1314 estudiantes de 15 establecimientos de la provincia de Ñuble, en Chile, cuyo rango de edad osciló entre 13 y 17 años ( $M = 15.55$ ;  $DE = 1.32$ ). La ansiedad escolar se evaluó con el inventario de ansiedad escolar (IAES) y las atribuciones causales con la Sydney Attribution Scale (SAS). Los resultados mostraron que los estudiantes que atribuyeron menos sus éxitos y fracasos a causas externas en lenguaje obtuvieron medias más altas de ansiedad escolar. Por otro lado, presentaron mayor ansiedad escolar los sujetos que atribuyeron menos sus éxitos a la capacidad en matemáticas y más sus fracasos a la falta de capacidad tanto en matemáticas como en lenguaje. Por último, los estudiantes que atribuyeron más sus éxitos al esfuerzo en lenguaje mostraron puntuaciones medias más altas en ansiedad escolar. Se concluye que los datos corroboran hallazgos anteriores y alertan acerca de la necesidad de atender estas problemáticas en los procesos pedagógicos.

**Palabras clave:** ansiedad escolar, atribuciones causales, éxito académico, fracaso académico, educación secundaria.

---

\*\* Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán (Chile).

\*\* Universidad Miguel Hernández, Elche (España).

\*\*\* Universidad de Alicante, Alicante (España).

**Correspondencia:** [nlagos@ubiobio.cl](mailto:nlagos@ubiobio.cl)

### *Abstract*

The aim of this study was to determine the relationship between attributions of academic success and failure in Language and Maths, and School Anxiety in Chilean high school students. It involved 1314 students from 15 secondary educational institutions, of Ñuble's province in Chile, whose age range was from 13 to 17 years ( $M=15.55$ ,  $SD=1.32$ ). School Anxiety was assessed with the School Anxiety Inventory (SAI), and causal attributions with the Sydney Attribution Scale (SAS). Results showed that students who attributed less their successes and failures to external causes in Language had higher means in school anxiety. On the other hand, subjects who had higher school anxiety attributed their success due to less ability in Maths and their failures to the lack of ability in Maths and Language. Finally, students who attributed their success due to effort in Language showed higher means in school anxiety. We conclude that the data support previous findings and warn about the need to manage these issues in school processes.

**Keywords:** school anxiety, causal attributions, academic success, academic failure, secondary education.

---

**Citación/referenciación:** Lagos San Martín, N., Inglés Saura, C., Ossa Cornejo, C., González-Maciá, C., Vicent-Juan, M., & García-Fernández, J. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria. *Psicología Desde el Caribe*, 2(33), 146-157. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7296>

## INTRODUCCIÓN

La investigación educativa ha prestado especial interés al estudio de los factores cognitivos y emocionales que influyen en el aprendizaje, sobre todo en aquellos que pueden repercutir en el rendimiento académico de los estudiantes. La literatura señala que la ansiedad escolar y las atribuciones causales son algunos de estos factores. La ansiedad, como una variable emocional y como tal distintiva de los desórdenes de interiorización, está relacionada con el éxito y el fracaso de los estudiantes, y el estilo atribucional por ser una variable cognitiva establece la motivación con la que un alumno afronta las actividades escolares (Weiner, 2004).

Bajo un modelo tridimensional-interactivo, la ansiedad escolar queda definida como un grupo de respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras presentadas por un sujeto ante

situaciones escolares que son percibidas como una amenaza (Méndez et al., 2003). Las investigaciones indican que los trastornos de ansiedad están presentes de forma común en la infancia y en la adolescencia (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008; Zolog et al., 2011) y son los más prevalentes en estas etapas del desarrollo (Kashani y Orvaschel, 1990; Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2003). En este sentido, resulta de vital importancia analizar las dimensiones cognitivas, psicofisiológicas y motoras implicadas en la respuesta de ansiedad, así como las situaciones específicas que generan la ansiedad escolar en los estudiantes.

Sin embargo, este hecho no ha sido examinado por una gran parte de los estudios, ya que se carece de instrumentos válidos que evalúen de manera completa los ámbitos de la ansiedad y que además asocien esas reacciones a situaciones concretas del contexto educativo (Méndez,

García-Fernández y Olivares, 1996; Martínez-Monteagudo, Inglés, Trianes y García-Fernández, 2011; Morris, Finkelstein y Fisher, 1976).

Respecto de las atribuciones causales, la teoría de atribución de Weiner (1986) sigue siendo una de las orientaciones más empleadas en el estudio de las atribuciones (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Morales-Bueno y Gómez-Nocetti, 2009; Valenzuela-Carreño, 2007). En ella, la atribución causal es definida como un “proceso por el que las personas interpretan su comportamiento y el de otros, y les asignan causas” (Davis y Newstrom, 2003, p. 170). En este sentido, por atribución causal se debe entender aquella interpretación que el individuo realiza respecto de los elementos que tienen un cierto grado de responsabilidad sobre el resultado de una acción cognitiva o una conducta. Conjugadas entre sí, estas atribuciones pueden llegar a conformar un patrón o estilo atribucional determinado, que, dependiendo de sus características, puede favorecer o no el aprendizaje escolar.

Un estilo atribucional es negativo o pesimista cuando las causas de los fracasos se atribuyen a factores internos, estables e incontrolables, como puede ser la falta de capacidad, y los éxitos se atribuyen a factores externos e inestables, como la suerte, por ejemplo. Si un estudiante atribuye sus resultados a este tipo de causas, hará poco esfuerzo en su aprendizaje, y son las creencias sobre la falta de capacidad intelectual las que más influyen en la motivación escolar (Weiner, 1990). Un estilo positivo, en cambio, se caracteriza por atribuir el éxito y el fracaso a causas internas, por ejemplo al esfuerzo o la capacidad. Estas atribuciones favorecen la consecución de mejores resultados académicos posteriores en cuanto permiten visualizar la posibilidad de intervenir sobre estas variables, por lo que pueden ser

consideradas atribuciones más favorables para el aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006).

La relación entre las atribuciones causales y la ansiedad ha sido tratada en varios estudios en el ámbito internacional. Uno de ellos es el realizado en Australia con niños de educación primaria (Khodayarifard, Anshel y Brinthaupt, 2006), en el que se indica que un estilo atribucional negativo y la ansiedad rasgo se correlacionan significativamente, con lo cual se confirman anteriores hallazgos (Ahrens y Haaga, 1993; Hedl, 1990; Heimberg, Klosko y Dodge, 1989; Lynd-Stevenson y Rigani, 1996; Teglassi y Fagin, 1984). En América Latina, Guzmán (2008), a partir de un estudio realizado en Colombia con estudiantes universitarios, informa que existen correlaciones positivas y significativas entre aquellos estudiantes con altos índices de ansiedad y un estilo atribucional asociado a causas internas, como la capacidad y el esfuerzo, así como correlaciones significativas entre niveles de ansiedad más bajos y un *locus* de causalidad externo, con resultados diferenciados por género.

Más reciente aún, en Perú, Frisancho (2011) lleva a cabo un estudio con estudiantes preuniversitarios, en el que correlaciona las atribuciones causales y la ansiedad ante los exámenes e informa una relación estadísticamente significativa entre la “dimensión de estabilidad” del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes. Este autor descubre una relación directamente proporcional entre ansiedad y atribución causal estable (a mayor nivel de ansiedad, mayor tendencia a atribuir las causas del fracaso en los exámenes a dimensiones estables). Además, señala que los estudiantes con alta ansiedad ante los exámenes tendrían un estilo atribucional pesimista ante los fracasos, a diferencia de los estudiantes con baja ansiedad

ante los exámenes, quienes exhibirían un estilo atribucional optimista.

En Chile, se encuentran estudios sobre atribuciones causales relacionadas con otras variables (Del Valle, 2013; Pérez-Villalobos, González-Pienda, Núñez y Díaz-Mújica, 1997; Valenzuela-Carreño, 2007), así como acerca de la ansiedad en general en niños, adolescentes y adultos (Cova et al., 2007; Larraguibel, Toledo y Schiattino, 2008; Vera-Villaruel et al., 2007), pero no se encuentran estudios específicos que relacionen atribución causal y ansiedad escolar.

Dada la ausencia de investigaciones previas que hayan analizado la relación entre las atribuciones causales académicas y la ansiedad escolar en muestra estudiantil chilena y la necesidad de esclarecer la relación entre aquellas variables que pueden afectar de manera negativa el desarrollo académico y personal de los jóvenes discentes, es objetivo de esta investigación comprobar si existe una relación entre la ansiedad escolar y las altas o bajas puntuaciones en atribuciones académicas de éxito o fracaso en lenguaje y matemáticas a partir de una muestra de estudiantes chilenos de educación secundaria.

La hipótesis de partida es que los estudiantes con altas atribuciones causales de fracaso asociadas a la falta de capacidad poseen un nivel de ansiedad escolar mayor, porque la capacidad, o en este caso la falta de ella, es la causa más desadaptativa para el aprendizaje escolar por su carácter estable e incontrolable. También se espera que no haya diferencias significativas entre los estudiantes con altas atribuciones causales de fracaso asociadas al esfuerzo y alto nivel de ansiedad, ya que estas atribuciones resultan ser más adaptativas para el aprendizaje. Respecto de las atribuciones de éxito escolar, se espera que

los estudiantes con altas atribuciones del éxito escolar asociadas a causas externas presenten un menor nivel de ansiedad, puesto que este tipo de atribución provoca un desplazamiento de la responsabilidad y como tal induce a una menor preocupación por los resultados escolares.

## MÉTODO

### Participantes

La técnica de selección de los participantes de este estudio se realizó a partir de un muestreo aleatorio por conglomerados. La muestra inicial de esta investigación estuvo compuesta por 1402 estudiantes de los cuales se excluyeron 88 debido a errores en la cumplimentación de los cuestionarios, al no disponer de la autorización paternal para participar en la investigación y al ser alumnado repetidor. El resto de estudiantes participaron en el estudio al estar matriculados en 7° u 8° de educación básica o de 1° a 4° de educación media y disponer del consentimiento por parte de los padres. Por tanto, se trabajó con una muestra final compuesta por 1314, 611 hombres y 703 mujeres (46.5 y 53.5 %, respectivamente), con un rango de edad de 13 a 17 años ( $M = 15.55$ ;  $DE = 1.32$ ). Todos ellos pertenecientes a 15 centros educativos de 7 comunas de la provincia de Ñuble, en Chile. Mediante la prueba chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los doce grupos de sexo por curso ( $\chi^2 = 5.97$ ;  $p = 0.07$ ).

### Instrumentos

#### *Inventario de ansiedad escolar*

Para evaluar la ansiedad escolar, se aplicó la adaptación chilena del inventario de ansiedad

escolar (IAES) (García-Fernández et al., 2011) que evalúa las respuestas de ansiedad en el ámbito educativo, en adolescentes de 12 a 18 años, a partir de 15 ítems relativos a los sistemas de respuestas (cognitivo, psicofisiológico y conductual) y 25 ítems relativos a cuatro factores situacionales (ansiedad ante el fracaso escolar, ansiedad ante la agresión, ansiedad ante la evaluación social y ansiedad ante la evaluación escolar). Este instrumento cuenta, además, con una puntuación total, la cual da cuenta de la ansiedad escolar en su conjunto.

La estructura de este cuestionario corresponde a una tabla de doble entrada; en las columnas se ubican los indicadores de los sistemas de respuesta y en las filas los indicadores de los factores situacionales, frente a los cuales el alumno tiene que indicar, en un rango de 0 a 4 (nunca a siempre), la frecuencia con que se da la respuesta. La mayor puntuación es el indicador de mayor ansiedad escolar.

El IAES ha sido utilizado en España en varios estudios con estudiantes españoles de educación secundaria (Martínez-Monteagudo, 2009; García-Fernández et al., 2011; García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés, 2013), en los cuales se han informado excelentes propiedades psicométricas. Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) del IAES para este estudio son de 0.97 para la puntuación total; 0.95 para el factor I: “Ansiedad ante la agresión”; 0.93 para el factor II: “Ansiedad ante el fracaso escolar”; 0.95 para el factor III: “Ansiedad ante la evaluación social”; y 0.91 para el factor IV: “Ansiedad ante la evaluación escolar”. Los índices de fiabilidad de las respuestas evaluadas fueron: 0.90 para la respuesta de *ansiedad psicofisiológica*; 0.85 para la respuesta de *ansiedad cognitiva*; y de 0.83 para la respuesta de *ansiedad conductual*.

### *Sydney Attribution Scale*

Para evaluar las atribuciones causales, se utilizó la adaptación chilena de Pérez-Villalobos, González-Pienda, Núñez y Díaz-Mújica (1997) de la Sydney Attribution Scale (SAS) (Marsh, 1984), que evalúa las percepciones de los sujetos al realizar sus autoatribuciones. Esta escala contiene 24 supuestos con 3 posibles respuestas para cada uno, lo cual da 72 respuestas relativas a 3 tipos de causas percibidas (habilidad, esfuerzo y causas externas), 2 áreas académicas (matemática y verbal) y 2 resultados con valencia contraria (situaciones que implican éxito y situaciones que implican fracaso). Todos los supuestos se responden según la pregunta “esto sucede probablemente porque...” a través de una escala tipo Likert de 5 puntos (falso hasta verdadero).

Este instrumento cuenta con adaptaciones en diversos países de habla inglesa, así como con distintos tipos de población, y se encuentran estudios en Australia (Craven, Marsh y Debus, 1991; Marsh, 1984), los Estados Unidos (Bell, Kuriloff y Lottes, 1994; Bempechat, Graham y Jiménez, 1999; Bempechat, Nakkula, Wu y Ginsburg, 1996; Cooley, Beaird y Ayres, 1994) y en Filipinas (Watkins y Gutiérrez, 1989). Todos ellos con muestra de estudiantes primarios y secundarios. También cuenta con adaptaciones en España, con muestras de estudiantes de educación primaria y secundaria (Núñez y González-Pienda, 1994) y universitaria (Inglés, Rodríguez-Marín y González-Pienda, 2008). En Chile, también existe una versión de este instrumento, el cual fue validado con estudiantes de educación secundaria (Pérez-Villalobos, González-Pienda, Núñez y Díaz-Mújica, 1997).

Estos referentes permiten indicar que la escala constituye una medida excelente para evaluar

autoatribuciones académicas en estudiantes de educación primaria, secundaria y universitaria, porque, en cada uno de los estudios, el SAS ha presentado una estructura factorial multidimensional e interrelacionada, coherente con los postulados teóricos de partida y coeficientes de consistencia interna satisfactorios. En esta investigación, los coeficientes de consistencia interna hallados (alfa de Cronbach) para el área de lenguaje fueron de 0.83 para éxito/capacidad, de 0.73 para éxito/esfuerzo, de 0.72 para éxito/causas externas, de 0.75 para fracaso/capacidad, de 0.72 para fracaso/esfuerzo y de 0.69 para fracaso/causas externas. En el área de matemáticas, fueron de 0.84 para éxito/capacidad, de 0.81 para éxito/esfuerzo, de 0.70 para éxito/causas externas, de 0.82 para fracaso/capacidad, de 0.70 para fracaso/esfuerzo y de 0.72 para fracaso/causas externas.

### **Procedimiento**

La toma de contacto con los centros educativos se inició a mediados del curso académico 2013 y, en primer lugar, se llevó a cabo una entrevista con los directores y equipos técnicos de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar los permisos para su aplicación y así conseguir su participación y colaboración. Para garantizar los aspectos éticos de la investigación, se entregaron los consentimientos informados a los estudiantes para que fuesen firmados por los padres, y se les indicó que su participación en el estudio era voluntaria. Los cuestionarios fueron administrados por los investigadores en una sesión colectiva en el aula y de acuerdo con el horario acordado previamente con la institución. La duración de este proceso fue de una hora aproximadamente y en cada caso se siguió un protocolo de aplicación, que

consistió en la entrega de los ejemplares a cada estudiante, la lectura de las instrucciones sobre la cumplimentación de los datos de identificación (número de identificación, sexo, edad, curso y centro), la realización de un ejemplo colectivo realizado en voz alta y luego la cumplimentación de los cuestionarios por parte de los estudiantes. Cabe precisar que el anonimato, la veracidad y la independencia de las respuestas se formalizaron mediante el acompañamiento de los investigadores y del profesor que se encontraba en el aula, quienes, además de crear un clima adecuado, aclararon las dudas surgidas en los grupos.

### **Análisis estadísticos**

Para analizar las diferencias en el rasgo global de ansiedad escolar entre estudiantes con bajas y altas atribuciones causales (capacidad, esfuerzo y causas externas) del éxito o fracaso en lenguaje y matemáticas, se aplicó la prueba *t* de Student, tras lo cual se dicotomizó la variable de atribuciones causales y se consideraron altas puntuaciones aquellas iguales o superiores al centil 75 y bajas aquellas puntuaciones iguales o inferiores al centil 25.

Todos los análisis fueron realizados con el programa informático SPSS 20.

### **RESULTADOS**

Respecto de las atribuciones causales de éxito, las diferencias estadísticamente significativas encontradas para la asignatura de Lenguaje y Comunicación indican que los estudiantes con altas atribuciones causales al esfuerzo presentan un nivel de ansiedad significativamente mayor, y que aquellos estudiantes con bajas atribuciones a causas externas presentan niveles de ansiedad significativamente mayores (tabla 1). En cambio,

para la asignatura de Matemáticas, la diferencia significativa encontrada fue entre los estudiantes con bajas atribuciones causales imputadas a la capacidad, quienes presentaron un nivel de ansiedad significativamente mayor (tabla 2).

**Tabla 1.** Diferencias en las puntuaciones de ansiedad escolar en adolescentes con alta y baja atribución del éxito en lenguaje

	<b>Baja atribución éxito lenguaje, capacidad</b>		<b>Alta atribución éxito lenguaje, capacidad</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 283		N = 338		$t_{619}$	p
	M	DE	M	DE		
A. escolar	119.07	82.427	109.16	71.08	1.61	0.11
	<b>Baja atribución éxito lenguaje, esfuerzo</b>		<b>Alta atribución éxito lenguaje, esfuerzo</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 258		N = 285		$t_{541}$	p
	M	DE	M	DE		
A. escolar	104.55	75.73	121.91	74.11	-2.69	0.00
	<b>Baja atribución éxito lenguaje, causas externas</b>		<b>Alta atribución éxito lenguaje, causas externas</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 217		N = 396		$t_{611}$	p
	M	DE	M	DE		
A. escolar	122.65	81.85	105.08	67.88	2.84	0.00

**Tabla 2.** Diferencias en las puntuaciones de ansiedad escolar en adolescentes con alta y baja atribución del éxito en matemáticas

	<b>Baja atribución fracaso Matemáticas, capacidad</b>		<b>Alta atribución fracaso Matemáticas, capacidad</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 232		N = 317		$t_{547}$	p
	M	DE	M	DE		
A. escolar	126.43	(80.31)	109.56	(71.46)	2.59	0.01
	<b>Baja atribución fracaso Matemáticas, esfuerzo</b>		<b>Alta atribución fracaso Matemáticas, esfuerzo</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 239		N = 415		$t_{652}$	p
	M	DE	M	DE		
A. escolar	111.68	(77.60)	117.54	(72.21)	-0.97	0.33
	<b>Baja atribución fracaso Matemáticas, causas externas</b>		<b>Alta atribución fracaso Matemáticas, causas externas</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 266		N = 383		$t_{647}$	p
	M	DE	M	DE		
A. escolar	110.25	(70.90)	112.37	(71.25)	-0.37	0.70

En cuanto a las atribuciones de fracaso académico, los estudiantes con alta atribución causal del fracaso en lenguaje y comunicación y educación matemática asignado a la capacidad presentan niveles significativamente mayores en ansiedad

escolar (tablas 3 y 4). Asimismo, los estudiantes con baja atribución causal de fracaso en lenguaje y comunicación atribuido a causas externas presentan altos niveles de ansiedad escolar (tabla 3).

**Tabla 3.** Diferencias en las puntuaciones de ansiedad escolar en adolescentes con alta y baja atribución del fracaso en lenguaje

	<b>Baja atribución fracaso lenguaje, capacidad</b>		<b>Alta atribución fracaso lenguaje, capacidad</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 291		N = 345		t <sub>634</sub>	p
	M	DE	M	DE		
escolar	104.92	67.77	121.91	78.03	-2.90	0.00
	<b>Baja atribución fracaso lenguaje esfuerzo</b>		<b>Alta atribución fracaso lenguaje esfuerzo</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 182		N = 270		t <sub>450</sub>	p
	M	DE	M	DE		
escolar	108.32	66.29	115.74	77.72	-1.05	0.29
	<b>Baja atribución fracaso lenguaje, causas externas</b>		<b>Alta atribución fracaso lenguaje, causas externas</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 266		N = 270		t <sub>450</sub>	p
	M	DE	M	DE		
A. escolar	120.63	80.34	105.38	68.73	2.36	0.01

**Tabla 4.** Diferencias en las puntuaciones de ansiedad escolar en adolescentes con alta y baja atribución del fracaso en matemáticas

	<b>Baja atribución fracaso Matemáticas, capacidad</b>		<b>Alta atribución fracaso Matemáticas, capacidad</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 271		N = 298		t <sub>567</sub>	p
	M	DE	M	DE		
escolar	100.78	65.71	129.98	77.90	-4.80	0.00
	<b>Baja atribución fracaso Matemáticas, esfuerzo</b>		<b>Alta atribución fracaso Matemáticas, esfuerzo</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 262		N = 313		t <sub>573</sub>	p
	M	DE	M	DE		
escolar	110.64	69.77	119.11	73.80	-1.41	0.16
	<b>Alta atribución fracaso Matemáticas, causas externas</b>		<b>Alta atribución fracaso Matemáticas, causas externas</b>		<b>Significación estadística</b>	
Muestra total	N = 177		N = 374		t <sub>549</sub>	p
	M	DE	M	DE		
escolar	120.97	77.30	111.27	72.63	1.43	0.15



## DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido comprobar si existe relación entre las atribuciones de éxito y fracaso académico en lenguaje y matemáticas y la ansiedad escolar en una muestra de estudiantes chilenos de educación secundaria. Según los resultados obtenidos, se puede afirmar que, de acuerdo con lo esperado, existe una relación positiva y significativa desde el punto de vista de las atribuciones de fracaso académico atribuidos a la falta de capacidad y la ansiedad escolar.

Se puede indicar, además, que estos resultados concuerdan con estudios realizados en España, en los cuales se evaluaron estas mismas variables y cuyos resultados también indican diferencias significativas entre las variables señaladas en estudiantes con alta ansiedad escolar respecto de aquellos con baja ansiedad escolar (Gómez-Ramón, 2013; Martínez-Palau, 2013). Cabe precisar que estos estudios resultan bastante comparables, ya que en ellos se utilizaron los mismos instrumentos de medida, por lo que se puede asegurar que se trata de los mismos constructos.

Ahora bien, y considerando la capacidad como una atribución causal estable, también se podría señalar que los resultados concordarían con los estudios de Frisncho (2011) y Khodayarifard, Anshel y Brinthaup (2006), quienes encontraron una relación estadísticamente significativa entre la atribución del fracaso académico a causas estables y el nivel de ansiedad ante los exámenes. Y con el estudio de Guzmán (2008) en cuanto la falta de capacidad sea considerada una atribución interna. En este trabajo, se plantea que a medida que la ansiedad es mayor las causas del éxito y del fracaso se atribuyen a

factores internos. No obstante, cabe señalar que en estos estudios se utilizaron otros instrumentos de medida, por lo que las semejanzas deben valorarse de modo general.

Respecto de las atribuciones de éxito académico, se encontró que los estudiantes con alta ansiedad presentan altas atribuciones causales al esfuerzo y bajas a causas externas en lenguaje y bajas a la capacidad en matemáticas, datos que también concuerdan con las muestras de estudiantes españoles (Gómez-Ramón, 2013; Martínez-Palau, 2013), pero que no refieren un estilo pesimista en las atribuciones de causalidad.

Finalmente, es necesario indicar que, si bien este estudio puede considerarse un aporte al conocimiento, por ser uno de los primeros en Chile en establecer la relación entre estas variables específicas, no está exento de limitaciones que se deben considerar por futuras investigaciones. Entre ellas, se pueden mencionar el diseño de corte transversal que limita la posibilidad de medir la evolución temporal de ambas variables y la aplicación de un solo tipo de instrumento, con lo que la evaluación solo da cuenta de la autopercepción de los estudiantes ante cada variable en estudio.

No obstante, los resultados obtenidos en este estudio ofrecen una información lo suficientemente clara sobre las atribuciones que realizan los estudiantes con alta ansiedad. Así es como se puede informar que estos estudiantes presentan un tipo de atribución causal para el fracaso académico de tipo pesimista, lo cual implica una repercusión en la motivación escolar de los estudiantes con alta ansiedad, hecho que finalmente afectaría el rendimiento académico y confirmaría así la importancia de considerar el estudio de estas variables en la elaboración de programas educativos que puedan reconducir

las atribuciones causales del fracaso académico y mitiguen los efectos de la ansiedad escolar, para evitar que tales cogniciones y emociones repercutan en la vida personal y académica de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Ahrens, A. H. y Haaga, D. A. (1993). The specificity of attributional style and expectations to positive and negative affectivity, depression and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 17(1), 83-98. doi: 10.1007/BF01172742
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Bell, S. T., Kuriloff, P. J. y Lottes, I. (1994). Understanding attributions of blame in stranger rape and date rape situations: An examination of gender, race, identification, and students' social perceptions of rape victims. *Journal of Applied Social Psychology*, 24(19), 1719-1734. doi: 10.1111/j.1559-1816.1994.tb01571.x
- Bempechat, J., Graham, S. E. y Jiménez, N. V. (1999). The socialization of achievement in poor and minority students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(2), 139-158. doi: 10.1177/0022022199030002001
- Bempechat, J., Nakkula, M. J., Wu, J. T. y Ginsburg, H. P. (1996). Attributions as predictors of mathematics achievement: A comparative study. *Journal of Research and Development in Education*, 29(2), 53-59.
- Cova, F., Melipillán, R., Valdivia, M., Bravo, G. y Valenzuela, B. (2007). Sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de enseñanza media. *Revista Chilena de Pediatría*, 78(2), 151-159. doi: 10.4067/S0370-41062007000200005
- Cooley, E., Beaird, J. y Ayres, R. (1994). Academic persistence and attributional style in fifth grades. *Psychology in the Schools*, 31(2), 156-163. doi: 10.1002/1520-6807(199404)31:2<156::AID-PITS2310310210>3.0.CO;2-S
- Craven, R. G., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (1991). Effects of internally focussed feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 17-27. doi: 10.1037/0022-0663.83.1.17
- Davis, K. y Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.
- Del Valle, M. (2013). Atribuciones causales y aprendizaje matemático. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, 4(21), 54-69.
- Frisancho, A. (2011). Relación entre la atribución causal del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes en estudiantes del centro preuniversitario de San Marcos. *Revista Investigación Educativa*, 15(28), 73-98.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Psicología Conductual*, 16(3), 413-437.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2011). Inventario de ansiedad escolar: validación en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307.
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C. e Inglés, C. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76.
- Gómez-Ramón, E. (2013). *Atribuciones causales en lengua castellana y ansiedad escolar en segundo y tercer ciclo de educación primaria* (Tesis magistral inédita, Universidad de Alicante, Alicante, España).
- Guzmán, D. (2008). La relación entre la ansiedad y la atribución causal en la población universitaria. *Revista EOS*, 2, 1-13.
- Hedl, J.J., Jr. (1990). Test anxiety and causal attributions: Some evidence toward replication. *Anxiety Research*, 3(2), 73-84. doi: 10.1080/08917779008248744

- Heimberg, R. G., Klosko, J. S. y Dodge, C. S. (1989). Anxiety disorders, depression and attributional style: A further test of the specificity of depressive attributions. *Cognitive Therapy and Research*, 13(1), 21-36. doi: 10.1007/BF01178487
- Inglés, C., Rodríguez-Marín, J. y González-Pienda, J. A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20(1), 166-173.
- Kashani, J. H. y Orvaschel, H. (1990). A community study of anxiety in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 147(3), 313-318. DOI: 10.1176/ajp.147.3.313
- Khodayarifard, M., Anshel, M. H. y Brinthaupt, T. M. (2006). Relationships between attributional style and trait anxiety for preadolescent Australian boys and girls. *Australian Journal of Educational y Developmental Psychology*, 6, 26-38.
- Larraguibel, M., Toledo, G. y Schiattino, I. (2008). Evaluación de validez de escala de ansiedad para niños y adolescentes en población chilena. *Revista de Psiquiatría Clínica*, 45(1/2), 48-58.
- Lynd-Stevenson, R. M. y Rigano, L. M. (1996). Threat expectancy mediates the relationship between attributional style for negative outcomes and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 20(6), 637-651. doi: 10.1007/BF02227966
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1291-1308. doi: 10.1037/0022-0663.76.6.1291
- Martínez-Palau, A. (2013). *Relación entre la ansiedad escolar y las atribuciones causales en estudiantes de educación primaria en la asignatura de Matemáticas* (Tesis magistral inédita, Universidad de Alicante, Alicante, España).
- Martínez-Monteagudo, M. C. (2009). *Validación psicométrica del cuestionario de ansiedad escolar: estudio con una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria* (Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández, Elche, España).
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C., Trianes, M. V. y García-Fernández, J. M. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: diferencias en clima social y violencia entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1023-1042.
- Méndez, F. X., García-Fernández, J. M. y Olivares, J. (1996). Miedos escolares: un estudio empírico en preescolar, EGB y BUP. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 113-118.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., García-Fernández, J. M. y Quiles, M. J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amxndf4650710102/texto.html>
- Morales-Bueno, P. y Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Educación y Educadores*, 12(3), 33-52.
- Morris, L. W., Finkelstein, C. S. y Fisher, W. R. (1976). Components of school anxiety: Developmental trends and sex differences. *The Journal of Genetic Psychology*, 128(1), 49-57. doi: 10.1080/00221325.1976.10533971
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico (variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pérez-Villalobos, M. V., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. y Díaz-Mújica, A. D. (1997). *Sydney Attribution Scale: estructura factorial y características psicométricas en estudiantes chilenos*. Ponencia presentada en I Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación. Coimbra, Apport.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Teglasi, H. y Fagin, S. S. (1984). Social anxiety and self-other biases in causal attribution. *Journal of Research in Personality*, 18(1), 64-80. doi: 10.1016/0092-6566(84)90039-4
- Valenzuela-Carreño, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución

- al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere*, 11(37), 283-287.
- Valiente, R. M., Sandín, B., Chorot, P. y Tabar, A. (2003). Diferencias según la edad en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: datos basados en el FSSC-R. *Psicothema*, 15(3), 414-419.
- Vera-Villarroel, P., Olivares-Rodríguez, I., Kuhne, W., Alcázar, A., Santibañez, C. y López-Pina, I. (2007). Propiedades psicométricas de la escala para la detección de la ansiedad social (EDAS) en una muestra de adolescentes chilenos. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 795-806. doi: 10.4067/S0718-48082007000200006
- Watkins, D. y Gutiérrez, M. (1989). Between-and within-construct aspects of academic self-attributions: An investigation of the construct validity of an Australian instrument for Filipino subjects. *Australian Journal of Psychology*, 41(3), 291-301. doi: 10.1080/00049538908260091
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.616
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zolog, T. C., Jane, M. C., Bonillo, A., Canals, J., Hernández, C. y Romero, K. (2011). Somatic complaints and symptoms of anxiety and depression in a school-based sample of preadolescents and early adolescents. Functional impairment and implications for treatment. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11(2), 191-208.

