

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 75
Número, 1
2023

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

PERFILES DE ANSIEDAD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUS ESTILOS ATRIBUCIONALES EN LENGUA Y LITERATURA

Primary Education students' anxiety profiles and their attributional styles in Language and Literature

AITANA FERNÁNDEZ-SOGORB⁽¹⁾ Y MARGARITA PINO-JUSTE⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Alicante (España)

⁽²⁾ Universidad de Vigo (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.96361

Fecha de recepción: 18/09/2022 • Fecha de aceptación: 12/12/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Aitana Fernández-Sogorb. E-mail: aitana.fernandez@ua.es

Cómo citar este artículo: Fernández-Sogorb, A. y Pino-Juste, M. (2023). Perfiles de ansiedad del alumnado de Educación Primaria y sus estilos atribucionales en Lengua y Literatura. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 35-49. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96361>

INTRODUCCIÓN. La ansiedad en el ámbito escolar, la ansiedad generalizada y la tendencia a usar determinados tipos de causas para explicar los resultados académicos pueden afectar la motivación del alumnado hacia la Lengua y la Literatura. En este sentido, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la posible existencia de perfiles de ansiedad en estudiantes de Educación Primaria e identificar sus estilos atribucionales para los éxitos y fracasos en Lengua y Literatura. **MÉTODO.** Se administraron las versiones españolas de la Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised (VAA-R) y la Sydney Attribution Scale (SAS) a 1271 estudiantes de 8 a 11 años ($M = 9.65$, $DE = 1.23$), siendo el 50.59% chicos. Se usó la técnica *latent class analysis* (LCA) para hallar los perfiles y se ejecutaron análisis de varianza (ANOVA) para identificar las diferencias interclase en los estilos atribucionales. **RESULTADOS.** El LCA reveló cuatro perfiles de ansiedad. Los perfiles alta, moderada y baja ansiedad se caracterizaron por mostrar altas ($z = 1.04$; 0.96 ; 0.76), moderadas ($z = -0.08$; -0.05 ; 0.03) y bajas puntuaciones ($z = -0.88$; -0.68 ; -1.06) en los tres factores de la VAA-R, mientras que el perfil baja ansiedad de tipo escolar puntuó bajo solo en los dos factores referentes a la ansiedad ante situaciones del ámbito escolar ($z = -1.11$; -0.97). Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos ($p < .001$) y diferencias con tamaño del efecto grande entre los perfiles alta ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar ($d = 0.98$ y 0.99), mostrando el primer grupo una mayor tendencia a atribuir sus fracasos a su baja capacidad y esfuerzo. **DISCUSIÓN.** Los estudiantes con alta ansiedad son los más vulnerables a la desmotivación, pero es necesario profundizar en otras variables como la familia para perfeccionar las estrategias didácticas que sugieren estos resultados.

Palabras clave: *Ansiedad, Atribuciones causales, Lengua, Literatura, Educación Primaria.*

Introducción

Los centros educativos deben rentabilizar al máximo todos los recursos de los que disponen con el fin de desarrollar un clima escolar positivo (Escalante *et al.*, 2020). De lo contrario, tal y como propusieron Bernstein y Garfinkel (1992), los estudiantes pueden llegar a percibir como una amenaza las interacciones sociales con su profesorado y sus iguales e incluso la llegada a la escuela, y sentir, por tanto, ansiedad (es decir, miedo anticipatorio) ante situaciones del ámbito escolar, además de la ansiedad generalizada que puede manifestarse en las primeras etapas del desarrollo. La ansiedad generalizada y la ansiedad ante situaciones escolares, como las anteriormente mencionadas, o la generada por los resultados académicos pueden derivar en la desmotivación del alumnado hacia el aprendizaje y la asistencia a la escuela (Brouwer-Borghuis *et al.*, 2019).

Weiner (1985), en su teoría atribucional, propuso que las autoatribuciones causales de los estudiantes, entendidas como las percepciones de los motivos por los cuales han tenido lugar los propios fracasos y éxitos académicos (Barros y Simão, 2018), influyen en la manifestación de emociones como la ansiedad, y estas a su vez en las expectativas y la motivación de los educandos. Según esta teoría, el alumnado atribuye sus resultados principalmente a la capacidad, al esfuerzo o a causas externas como la suerte, y las causas pueden ser internas o externas a la persona, controlables o incontrolables, y estables o inestables en el tiempo. El estilo atribucional (es decir, la tendencia a usar de forma continuada los mismos tipos de explicaciones causales) (Metalsky y Abramson, 1981) puede resultar más o menos adaptativo, según si las inferencias causales del estudiante le generan ansiedad o esperanza y, a su vez, si le llevan a reducir o a aumentar sus esfuerzos de cara a los siguientes resultados académicos (véase Weiner, 2018, para una revisión). Por ejemplo, un estilo atribucional desadaptativo, caracterizado por atribuir los resultados negativos a

causas internas e incontrolables como la baja capacidad y a atribuir los resultados positivos a causas externas, constituye un predictor positivo del miedo, y a su vez la desesperanza es predictora de bajas calificaciones en tareas de lectoescritura (Ciarrochi *et al.*, 2007).

Lengua y Literatura es una de las materias en las que el alumnado muestra mayores dificultades para asimilar y poner en práctica los contenidos curriculares (Gallego, 2008). Si se tiene en cuenta que la motivación hacia el aprendizaje predice el rendimiento académico en esta asignatura (Moyano *et al.*, 2020), resulta necesario examinar la relación entre las autoatribuciones causales y la ansiedad, para poder así diseñar estrategias de intervención que prevengan la desmotivación de los estudiantes. Sin embargo, la literatura científica previa en este ámbito de conocimiento es limitada. Fernández-Sogorb, Vicent *et al.* (2021) hallaron, en una muestra de 586 adolescentes ecuatorianos de 12 a 18 años, que los estudiantes que tienden a atribuir sus resultados de fracaso en Lengua y Literatura a la baja capacidad y al reducido esfuerzo tienen una mayor probabilidad de manifestar altos niveles de ansiedad que aquellos que tienden a atribuir sus éxitos y fracasos a causas externas. En la misma línea, otros estudios conducidos con población infantil española de entre 8 y 11 años (Giménez-Miralles *et al.*, 2021; González *et al.*, 2021) y población adolescente chilena de 13 a 18 años (Lagos-San Martín *et al.*, 2014) revelaron que el alumnado que muestra un comportamiento de rechazo a la escuela basado en la ansiedad tiende a atribuir sus fracasos en Lengua y Literatura a la falta de capacidad y esfuerzo.

Aunque los hallazgos existentes hasta el momento coinciden en la tendencia del alumnado ansioso a atribuir sus fracasos internamente, no se ha contemplado que los estudiantes pueden manifestar ansiedad ante situaciones del ámbito escolar y ansiedad generalizada (Bernstein y Garfinkel, 1992), siendo esta diferenciación de gran interés para adaptar el proceso

de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se desconoce si existen subpoblaciones o perfiles de escolares que se caractericen por sentir con determinada intensidad los miedos anticipatorios, pudiendo diferir unos perfiles de otros en su estilo atribucional además de en su manifestación ansiosa. Este enfoque centrado en la persona y no en la variable ha permitido conocer los miedos escolares y generalizados que sienten distintos grupos de niños y sus diferencias en las tendencias atribucionales en el área de Matemáticas.

En el Reino Unido, 903 escolares de entre 11 y 13 años quedaron agrupados en los perfiles alta ansiedad (con altos niveles de ansiedad académica y generalizada), baja ansiedad, ansiedad académica y ansiedad general (Carey *et al.*, 2017). En España, 1287 niños con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años se agruparon en los perfiles alta ansiedad (con altos niveles de ansiedad en el ámbito escolar y generalizada), moderada ansiedad, baja ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar (Fernández-Sogorb *et al.*, 2020). De forma similar, 1730 niños chilenos de 9 a 11 años quedaron distribuidos en los perfiles alta ansiedad, moderada ansiedad, moderada ansiedad de tipo escolar y baja ansiedad (Fernández-Sogorb, Lagos-San Martín *et al.*, 2021). Estos dos últimos trabajos hallaron que el grupo que manifestó altos niveles de ansiedad tanto generalizada como en el ámbito escolar tendía a responsabilizarse más de sus fracasos en Matemáticas que de sus éxitos, mientras que el grupo específico de baja o moderada ansiedad en el ámbito escolar mostraba una tendencia a responsabilizarse más de sus éxitos que de sus fracasos.

Tal y como se ha conseguido en el área de Matemáticas, abordar la relación de la ansiedad en el ámbito escolar y generalizada con las autoatribuciones causales en Lengua y Literatura desde un enfoque centrado en la persona supondría un paso crucial para conducir debidamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos según sea el estilo atribucional

que se asocia a su perfil ansioso. Por este motivo, el presente estudio tuvo un doble objetivo: 1) identificar en estudiantes españoles de Educación Primaria posibles perfiles de ansiedad en el ámbito escolar y generalizada siguiendo el modelo de Bernstein y Garfinkel (1992); y 2) analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los posibles grupos de niños ansiosos y autoatribuciones causales en Lengua y Literatura basadas en la teoría atribucional de Weiner (1985).

Partiendo de la literatura científica revisada sobre perfiles de ansiedad infantil (Carey *et al.*, 2017; Fernández-Sogorb *et al.*, 2020; Fernández-Sogorb, Lagos-San Martín *et al.*, 2021), se esperaba hallar cuatro grupos con niveles altos, moderados y bajos de ansiedad, estando uno de ellos caracterizado por manifestar específicamente ansiedad en el ámbito escolar (hipótesis 1). Además, se esperaba que el grupo de niños con niveles más altos de ansiedad mostrara el estilo atribucional más desadaptativo en el área de Lengua y Literatura, atribuyendo sus fracasos más internamente y sus éxitos más externamente que el resto de grupos (Ciarrochi *et al.*, 2007; Giménez-Miralles *et al.*, 2021; González *et al.*, 2021) (hipótesis 2).

Método

Participantes

Mediante un muestreo aleatorio por conglomerados se reclutó la muestra inicial para este estudio. Primeramente, se seleccionaron uno o dos centros educativos de forma aleatoria en las siguientes zonas geográficas: centro, norte, sur, este y oeste, de las provincias españolas de Alicante y Murcia. De cada una de las 17 escuelas públicas, concertadas y privadas escogidas, se seleccionó aleatoriamente un grupo de tercero, cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria. De este proceso se derivó la muestra inicial compuesta por 1354 estudiantes. Sin

TABLA 1. Distribución de la muestra por sexo y curso

Sexo	Curso				Total
	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	
Niños (%)	154 (12.12)	170 (13.38)	170 (13.38)	149 (11.72)	643 (50.59)
Niñas (%)	202 (15.89)	181 (14.24)	130 (10.23)	115 (9.05)	628 (49.41)
Total (%)	356 (28.01)	351 (27.62)	300 (23.60)	264 (20.77)	1.271 (100)

embargo, se excluyeron 35 (2.58%) escolares por no proporcionar el consentimiento informado por escrito de sus padres o tutores legales, y 48 (3.55%) porque no cumplieron debidamente las escalas administradas. La muestra final quedó conformada por 1271 estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años ($M = 9.65$, $DE = 1.23$). En la tabla 1 se presenta la distribución de los participantes por sexo y curso. El 85.64% de los escolares eran de origen español, el 2.13% europeo no español, el 7.41% latinoamericano, el 3.96% árabe y el 0.86% de otros orígenes.

Instrumentos

Ansiedad

La ansiedad se evalúa en población infantojuvenil principalmente mediante escalas que permiten detectar síntomas de trastornos de ansiedad (p. ej., síntomas de ansiedad generalizada), tales como la versión española de la Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) (Orgilés *et al.*, 2019), o con instrumentos como el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES) (García-Fernández *et al.*, 2011) que permite detectar síntomas de ansiedad escolar y las situaciones del ámbito escolar que los generan. Sin embargo, solo se ha hallado una escala capaz de identificar en el alumnado manifestaciones tanto de ansiedad generalizada como de ansiedad escolar, detectando además las situaciones del ámbito escolar que generan estos últimos síntomas. Esta escala es la Visual Analogue Scale for

Anxiety-Revised (VAA-R) (Bernstein y Garfinkel, 1992).

La VAA-R es un instrumento que evalúa la ansiedad anticipatoria (AA) (referida a la ansiedad que manifiestan los estudiantes al prever la llegada a la escuela) mediante cinco ítems (p. ej., “pensar en ir a la escuela el lunes por la mañana”); la ansiedad de ejecución en la escuela (AE) (referida a la ansiedad que le genera al estudiantado prever su participación en interacciones sociales dentro de la escuela) a través de tres ítems (p. ej., “ser llamado por el maestro”); y respuestas de ansiedad generalizada (AG) mediante tres ítems (p. ej., “cómo me siento la mayor parte del tiempo”). Para ello se utiliza una escala de respuesta visual de 10 puntos (0 = tranquilo; 10 = nervioso). En el presente estudio se administró la versión española de la VAA-R (Fernández-Sogorb *et al.*, 2018) y se obtuvieron adecuados coeficientes alfa de Cronbach para los tres factores: .76 (AA), .77 (AE) y .70 (AG).

Autoatribuciones causales

Existe una amplia variedad de instrumentos que permiten evaluar las autoatribuciones causales de los estudiantes ante los resultados académicos de éxito o fracaso, permitiendo diferenciar las causas según sus dimensiones, como por ejemplo, externas, controlables e internas, e incontrolables e internas en el caso del Academic Success and Failure Attribution Questionnaire (ASFAQ) (Obregón-Cuesta *et al.*, 2022). Sin embargo, se dispone de una escala que

posee la ventaja de contener ítems que permiten diferenciar entre las dos asignaturas troncales de Matemáticas y Lengua y Literatura. Esta es la Sydney Attribution Scale (SAS) (Marsh, 1984).

La SAS es una medida de autoinforme que evalúa a través de 72 ítems autoatribuciones causales (capacidad, esfuerzo y causas externas) que pueden explicar los resultados de éxito y fracaso obtenidos en el área de Matemáticas y en el área de Lengua y Literatura. La escala para responder a los ítems es de tipo Likert con cinco puntos (1 = falso; 5 = verdadero). En esta investigación se administró la versión española de la SAS (González-Pumariega *et al.*, 1996). Concretamente se evaluaron las variables correspondientes al área de Lengua y Literatura (p. ej., “imagina que el profesor te elige para el grupo de los mejores lectores de la clase. Probablemente sería porque: 1) eres bueno leyendo; 2) te esfuerzas mucho en leer; 3) el profesor se ha equivocado”), hallando adecuados coeficientes alfa de Cronbach: .91 (éxito/capacidad), .86 (éxito/esfuerzo), .73 (éxito/causas externas), .87 (fracaso/capacidad), .77 (fracaso/esfuerzo) y .75 (fracaso/causas externas).

Procedimiento

Al seleccionar los centros participantes, se concertó una reunión con sus equipos directivos para exponerles los objetivos del estudio y solicitarles que colaborasen en la obtención de datos. Acto seguido, se envió una carta a los padres o tutores legales del alumnado, en la que se les informó también de la investigación y se solicitó su consentimiento por escrito. La administración de las escalas tuvo lugar colectivamente en las aulas ordinarias de los grupos seleccionados, estando siempre presente un investigador para explicar las instrucciones de cumplimentación, asegurar el anonimato y voluntariedad de las pruebas y responder a las dudas que pudiesen plantear los participantes. Cada sesión duró aproximadamente 50 minutos,

dedicando los 10 primeros minutos a las instrucciones, 10 minutos a la cumplimentación de la VAA-R y 30 minutos a la de la SAS. El Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2017-09-05) aprobó el protocolo aplicado en esta investigación. Además, a lo largo del procedimiento se siguieron los estándares éticos de la Declaración de Helsinki revisada en 2013, así como los principios y criterios éticos del Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en 2010.

Análisis de datos

Para identificar perfiles de ansiedad en la población infantil objeto de estudio, se partió de la estandarización de las puntuaciones directas de la VAA-R, al tener sus factores diferente número de ítems. El criterio utilizado consistió en que si las puntuaciones z estandarizadas eran inferiores o iguales a -0.5 indicaban niveles bajos de ansiedad, si se encontraban entre -0.5 y 0.5 mostraban niveles moderados y si eran superiores o iguales a 0.5 revelaban niveles altos (Sanmartín *et al.*, 2018). Con estas puntuaciones z se aplicó la técnica *latent class analysis* (LCA), que permite agrupar a los participantes según sus tendencias de respuesta. Primeramente, todos los participantes reciben un ajuste de clasificación en un único grupo o clase latente. A continuación, van siendo asignados progresivamente a modelos con un mayor número de grupos, siendo el modelo seleccionado aquel con mejor interpretabilidad teórica y cuyos valores de los siguientes índices de ajuste: Bayesian Information Criteria (BIC) y entropía sean los más bajos y cercanos a la unidad, respectivamente (Schreiber, 2017).

Tras determinar el modelo de clases latentes de ansiedad infantil que mejor se ajustaba a los datos de la muestra, las diferencias interclase en autoatribuciones causales en Lengua y Literatura se hallaron mediante análisis de varianza (ANOVA). Posteriormente, a través de pruebas

post hoc (método de Bonferroni) se obtuvo conocimiento de los perfiles entre los que existían diferencias estadísticamente significativas, y calculando el tamaño del efecto (índice *d* de Cohen) se estableció la magnitud de las diferencias identificadas. Así, los valores del índice *d* que oscilaban entre 0.20 y 0.49 revelaban un tamaño del efecto pequeño; entre 0.50 y 0.79, un tamaño del efecto moderado; e iguales o superiores a 0.80, un tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

Resultados

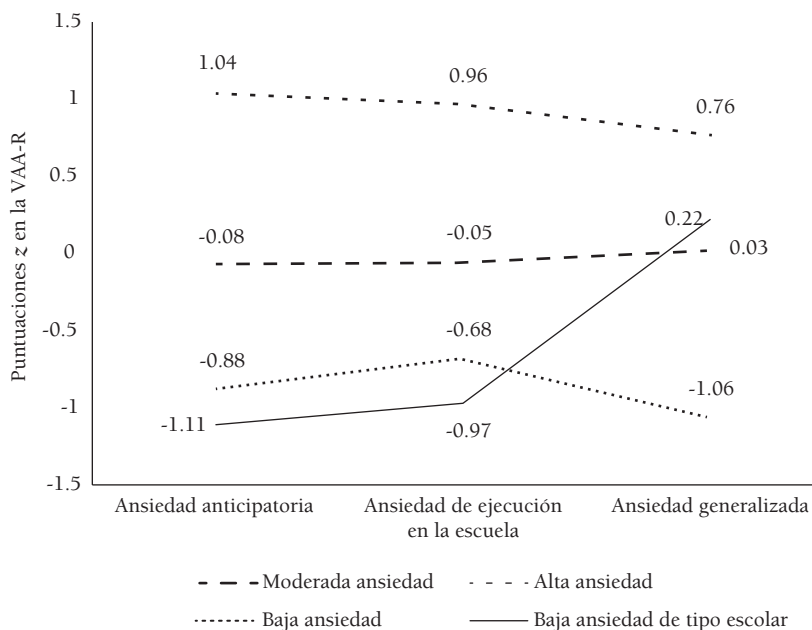
Modelo de clases latentes de ansiedad

La técnica LCA proporcionó cinco soluciones de entre dos y seis clases latentes. Para comparar todas las soluciones se hizo uso, por una parte, de los índices de ajuste. El modelo de cuatro clases latentes obtuvo el valor de BIC

más bajo en comparación con el resto de los modelos: 10.538,69 (modelo de dos clases), 10.711,47 (tres clases), 10.336,02 (cuatro clases), 10.355,11 (cinco clases) y 10.349,86 (seis clases). En cuanto a la entropía, el modelo con un mejor ajuste también fue el de cuatro clases al obtener el valor más cercano a la unidad: 0.70 (dos clases), 0.66 (tres clases), 0.75 (cuatro clases), 0.74 (cinco clases) y 0.72 (seis clases).

Por otra parte, el modelo de cuatro clases latentes también ofreció una buena interpretabilidad considerando los estudios previos hallados sobre perfiles de ansiedad infantil. En la figura 1 se muestran las puntuaciones *z* obtenidas por cada uno de los cuatro perfiles en cada factor de la VAA-R. El primer perfil contuvo 619 participantes (48.7%), que mostraron moderadamente bajos niveles de AA y AE, y moderadamente altos de AG, siendo nombrado por tanto moderada ansiedad. El segundo perfil lo conformaron 358 estudiantes (28.2%) con altos niveles de AA, AE y AG, siendo llamado alta ansiedad. El tercer

FIGURA 1. Puntuaciones *z* estandarizadas en la VAA-R para el modelo de cuatro clases latentes



perfil se compuso de 205 escolares (16.1%) caracterizados por manifestar bajos niveles de AA, AE y AG, recibiendo el nombre de baja ansiedad. El cuarto perfil agrupó a 89 participantes (7%) con bajos niveles en los factores referidos específicamente a la ansiedad en el ámbito escolar (AA y AE) y altos niveles de AG, por lo que se denominó baja ansiedad de tipo escolar.

En resumen, la solución de cuatro clases de ansiedad es la que mejor se ajustó a los datos de la muestra teniendo en cuenta los valores de BIC y entropía, y al mismo tiempo la que mejor interpretabilidad teórica ofreció. Por tanto, fue este modelo el considerado óptimo para llevar a cabo los siguientes análisis.

Diferencias entre clases latentes de ansiedad en autoatribuciones en Lengua y Literatura

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro perfiles de ansiedad en todas las variables de la SAS evaluadas, correspondientes al área de Lengua y Literatura (véase la tabla 2). El grupo alta ansiedad mostró las medias más altas en las autoatribuciones de los

fracasos a la capacidad y al esfuerzo, y las medias más bajas en las autoatribuciones de los resultados exitosos a la capacidad, al esfuerzo y a causas externas, y de los fracasos a causas externas. Sin embargo, el grupo baja ansiedad de tipo escolar manifestó un estilo atribucional opuesto, en tanto que fue este perfil el que mostró las puntuaciones medias más bajas en las autoatribuciones de los fracasos a la capacidad y al esfuerzo, y las medias más altas cuando se trata de autoatribuir los fracasos a causas externas. Asimismo, este perfil obtuvo las medias más altas en todas las autoatribuciones causales referidas a los resultados de éxito.

Los hallazgos derivados de las pruebas *post hoc* se pueden observar en la tabla 3. En primer lugar, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos moderada y baja ansiedad en ninguna de las variables atribucionales examinadas. Para los resultados exitosos en Lengua y Literatura, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos moderada y alta ansiedad, y entre los perfiles baja ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar en las autoatribuciones a la capacidad; entre la clase baja ansiedad de tipo escolar y los grupos

TABLA 2. Medias y desviaciones estándar obtenidas por los perfiles ansiosos y tamaños del efecto para las variables atribucionales en Lengua y Literatura

Variable atribucional Lengua y Literatura	Alta ansiedad		Moderada ansiedad		Baja ansiedad		Baja ansiedad de tipo escolar		Significación estadística y tamaño del efecto	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F ^(3,1267)	η ²
Éxito/capacidad	3.06	1.23	3.32	1.09	3.19	1.21	3.65	0.93	7.97*	.02
Éxito/esfuerzo	3.28	1.06	3.39	1.01	3.42	1.09	3.80	0.66	6.26*	.01
Éxito/causas externas	3.76	0.95	4.08	1.02	4.21	1.03	4.32	1.03	13.58*	.03
Fracaso/capacidad	1.61	1.12	1.17	1.17	1.02	0.96	0.65	0.85	25.33*	.06
Fracaso/esfuerzo	2.01	0.95	1.64	1.06	1.46	0.92	0.78	0.82	40.88*	.09
Fracaso/causas externas	4.04	0.93	4.45	1.02	4.54	0.84	4.92	0.96	26.68*	.06

Nota: *p < .001.

TABLA 3. Índices *d* de Cohen para los contrastes *post hoc* entre los perfiles ansiosos en las variables atribucionales en Lengua y Literatura

Variable atribucional Lengua y Literatura	Moderada ansiedad vs. alta ansiedad	Moderada ansiedad vs. baja ansiedad	Moderada ansiedad vs. baja ansiedad de tipo escolar	Alta ansiedad vs. baja ansiedad	Alta ansiedad vs. baja ansiedad de tipo escolar	Baja ansiedad vs. baja ansiedad de tipo escolar
Éxito/capacidad	0.23	-	-	-	0.50	0.41
Éxito/esfuerzo	-	-	0.42	-	0.52	0.39
Éxito/causas externas	0.32	-	-	0.46	0.58	-
Fracaso/capacidad	0.38	-	0.46	0.55	0.90	-
Fracaso/esfuerzo	0.36	-	0.83	0.59	1.33	0.76
Fracaso/causas externas	0.41	-	0.46	0.56	0.94	0.43

moderada y baja ansiedad en las autoatribuciones al esfuerzo; y entre el perfil alta ansiedad y los grupos moderada y baja ansiedad en las autoatribuciones a causas externas. El tamaño del efecto de todas estas diferencias fue pequeño ($d =$ entre 0.23 y 0.46). Además, los grupos alta ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar difirieron significativamente en las tres variables atribucionales de éxito con tamaños del efecto moderados ($d =$ entre 0.50 y 0.58).

Para los resultados de fracaso, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables atribucionales examinadas entre los siguientes grupos: moderada y alta ansiedad, con tamaños del efecto pequeños ($d =$ entre 0.36 y 0.41); moderada ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar, con tamaños del efecto pequeños ($d =$ 0.46) y grande en las autoatribuciones al esfuerzo ($d =$ 0.83); alta y baja ansiedad, con tamaños del efecto moderados ($d =$ entre 0.55 y 0.59); y alta ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar, con tamaños del efecto grandes ($d =$ entre 0.90 y 1.33). Por último, los perfiles baja ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar difirieron significativamente en las autoatribuciones de los fracasos al esfuerzo, con tamaño del efecto moderado ($d =$ 0.76), y a causas externas, con tamaño del efecto pequeño ($d =$ 0.43).

Discusión y conclusiones

Los objetivos de esta investigación fueron identificar perfiles de niños ansiosos, considerando la diferenciación entre ansiedad en el ámbito escolar y ansiedad generalizada que propusieron Bernstein y Garfinkel (1992), y examinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de ansiedad infantil y autoatribuciones causales en Lengua y Literatura, tomando como referencia la teoría atribucional de Weiner (1985). Para alcanzar ambos objetivos, se reclutó una muestra representativa de la población infantil española de entre 8 y 11 años que cursaba el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Los resultados obtenidos apoyan la primera hipótesis, en tanto que se ha hallado un modelo de cuatro clases latentes, en el que tres perfiles puntuaron en cada factor de la VAA-R con la misma intensidad (es decir, los grupos alta ansiedad, moderada ansiedad y baja ansiedad), mientras que el grupo restante puntuó con la misma intensidad solo en los dos factores de la VAA-R referentes a la ansiedad ante situaciones del ámbito escolar (es decir, el grupo baja ansiedad de tipo escolar). Este hallazgo sigue la línea de estudios previos que en sus soluciones de

cuatro perfiles de ansiedad infantil hallaron un grupo específico con ansiedad académica (Carey *et al.*, 2017) o moderada ansiedad de tipo escolar (Fernández-Sogorb, Lagos-San Martín *et al.*, 2021), y coincide con la investigación de Fernández-Sogorb *et al.* (2020), quienes hallaron como perfil específico el de baja ansiedad de tipo escolar. Este hecho podría explicarse atendiendo a las características de la muestra, ya que tanto el presente estudio como el de Fernández-Sogorb *et al.* (2020) se condujeron con niños españoles, mientras que Carey *et al.* (2017) emplearon muestra británica y Fernández-Sogorb, Lagos-San Martín *et al.* (2021) usaron muestra chilena.

Este es el segundo estudio que identifica que el alumnado español de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria muestra o bien una tendencia general a manifestar altos, moderados o bajos niveles de ansiedad ante cualquier tipo de situaciones, ya sean escolares o no, o bien una baja tendencia a sentir ansiedad ante situaciones que se le presentan concretamente en el ámbito escolar. Sobre la tendencia a la ansiedad en el ámbito escolar que parece ser más baja en niños españoles que en niños británicos o chilenos, conviene señalar que España es uno de los países en los que el estudiantado encuestado en PISA manifestó sentirse más incluido en su escuela y en sus relaciones con sus compañeros (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

En cuanto a las diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles ansiosos en las autoatribuciones causales en Lengua y Literatura, es destacable que el grupo alta ansiedad, en comparación con los grupos moderada ansiedad y baja ansiedad de tipo escolar, manifiesta una menor tendencia a atribuir sus éxitos en Lengua y Literatura a la capacidad, siendo el tamaño de los efectos pequeño y moderado. Respecto a los fracasos, los participantes con alta ansiedad informaron de que atribuyen sus resultados negativos a la capacidad y al esfuerzo en mayor medida que el resto de grupos, siendo

los tamaños del efecto pequeños, moderados y grandes. Estos resultados apoyan la segunda hipótesis planteada, en tanto que el perfil de elevada ansiedad ha mostrado el estilo atribucional más desadaptativo, atribuyendo sus fracasos en Lengua y Literatura más internamente que sus éxitos, en línea con los hallazgos previos existentes (Ciarrochi *et al.*, 2007; Giménez-Miralles *et al.*, 2021; González *et al.*, 2021).

Aunque el perfil alta ansiedad sea el más susceptible a la desesperanza y la desmotivación hacia las siguientes actividades que realizar (Weiner, 2018), también se debe prestar atención al grupo baja ansiedad de tipo escolar. Cuando un escolar se siente mayormente responsable de sus éxitos en tareas de Lengua y Literatura que de sus fracasos, posee un estilo atribucional con un sesgo egoísta que favorece la confianza en sí mismo y su motivación (Van Hugten y Van Witteloostuijn, 2018). Sin embargo, las autotribuciones que los niños con baja ansiedad de tipo escolar tienden a hacer ante sus resultados negativos en Lengua y Literatura podrían distar de la realidad, ya que resulta poco probable que los fracasos se deban constantemente a causas externas como la mala suerte o la dificultad de la tarea.

Este estudio proporciona relevantes implicaciones para la práctica educativa. Si se tiene en cuenta que los estudiantes de Educación Primaria con alta ansiedad y con baja ansiedad de tipo escolar son los que necesitan especial ayuda para redirigir su estilo atribucional hacia uno más adaptativo o realista, resulta imprescindible que los docentes intervengan con ellos de forma inmediata cuando tiene lugar cada resultado de éxito o fracaso en el área de Lengua y Literatura. Para ello sería conveniente que hicieran uso de técnicas de retroalimentación directa (Graham y Taylor, 2022). De este modo, cada vez que un estudiante con uno de los dos perfiles ansiosos de riesgo obtuviese un resultado positivo o negativo en esta materia, como por ejemplo, haber comprendido la lectura de un texto o haber escrito una historia sin coherencia, cohesión, ni

adecuación, el maestro le comentaría oralmente o por escrito los detalles objetivos que han llevado al éxito o al error, para que progresivamente el educando fuera sustituyendo sus autoatribuciones causales desadaptativas por aquellas positivas y realistas. Partiendo de la teoría atribucional de Weiner (1985), para que el alumnado tenga expectativas de éxito de cara a los siguientes resultados y esté motivado a continuar trabajando en las tareas que se le proponen, es recomendable que los maestros traten de orientar el estilo atribucional de los éxitos y de los fracasos hacia causas internas, inestables y que los niños puedan controlar, como, por ejemplo, el esfuerzo (Graham, 2020).

También se debe prestar especial atención a los elevados niveles de ansiedad ante todo tipo de situaciones, tanto del ámbito escolar como fuera del mismo, que presentan los niños del perfil alta ansiedad. A este respecto, Fernández-Sogorb, Lagos San-Martín *et al.* (2021) recomiendan que el psicopedagogo adscrito al centro administre la VAA-R al alumnado y, al identificar este perfil ansioso de riesgo, convoque a los tutores de los estudiantes afectados para orientarles con estrategias de intervención basadas, por ejemplo, en la meditación. En este sentido, también sería adecuado que el psicopedagogo sugiriese al equipo directivo la promoción de formación dirigida al claustro y a las familias para que acompañen a los niños con alta ansiedad en el entrenamiento en meditación, ayudándoles a identificar sus pensamientos anticipatorios negativos y a enfrentarse sin miedo a las situaciones generadoras de ansiedad. Asimismo, es recomendable que se haga uso de ambientes de aprendizaje como los grupos interactivos, en los cuales los estudiantes de un grupo-clase quedan distribuidos en grupos que, con la orientación de voluntarios de la comunidad educativa, deben resolver determinadas tareas que se les plantean, las cuales son aplicables a la vida diaria. Los miembros de cada grupo deben asumir un rol y su aportación resulta imprescindible para la consecución del objetivo común (Villardón-Gallego *et al.*,

2018). En este sentido, las interacciones colaborativas favorecen que los niños, especialmente los altamente ansiosos, recuperen progresivamente la confianza en sí mismos, sintiéndose cada vez más capaces de afrontar cualquier tipo de situación que se les presente. Además, al verse apoyados por sus compañeros y los voluntarios, aumentan sus expectativas de obtener resultados de éxito académico (Zubiri-Esnaola *et al.*, 2020).

A pesar de las implicaciones prácticas de los resultados obtenidos, la presente investigación cuenta con una serie de limitaciones que deben ser señaladas para su consideración en futuros estudios. En primer lugar, se ha empleado una muestra comunitaria de estudiantes de Educación Primaria. Por tanto, se desconoce si el modelo de cuatro clases latentes hallado y sus diferencias en autoatribuciones causales en Lengua y Literatura serían también obtenidas en muestras específicas, tales como niños absentistas o con trastorno específico del aprendizaje con dificultades en la lectura y en la expresión escrita (Büber *et al.*, 2020). En la misma línea, no se ha examinado si los perfiles de ansiedad identificados varían según la edad del alumnado, y estos datos proporcionarían información muy útil de cara a la intervención, ya que estudios previos han comprobado en estudiantes de Educación Primaria que existen diferencias en sus niveles de ansiedad escolar según el curso académico en el que se encuentran (Gómez-Núñez *et al.*, 2017). Por otra parte, la ansiedad y las variables atribucionales en Lengua y Literatura se han evaluado con medidas de autoinforme, por lo que sería conveniente que posteriores investigaciones ampliaran el conocimiento obtenido recopilando las percepciones de otros agentes de la comunidad educativa, como los docentes o las familias. En relación con este último aspecto, considerar variables del contexto familiar, como, por ejemplo, el apoyo de los padres en el desarrollo de la competencia lingüística de sus hijos, ayudaría a interpretar los estilos atribucionales hallados, en tanto que se ha comprobado que dicho apoyo parental influye en la autopercepción y

motivación de los niños (Xia *et al.*, 2019). Finalmente, las diferencias obtenidas en el estilo atribucional de Lengua y Literatura entre los perfiles ansiosos de riesgo siguen la línea de las halladas en previos estudios para el área de Matemáticas (Fernández-Sogorb *et al.*, 2020; Fernández-Sogorb, Lagos-San Martín *et al.*, 2021). Sin embargo, se desconoce si estas diferencias se pueden generalizar a otras materias de carácter artístico como la Educación Plástica, Visual y Audiovisual, siendo necesario considerarlas en futuros estudios por la autoconfianza que en estas asignaturas tienden a mostrar los estudiantes (Basbug, 2020).

Los resultados de este trabajo de investigación permiten concluir que, en las aulas del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de los centros españoles, los maestros de Lengua y Literatura deben tratar de redirigir el estilo atribucional desadaptativo que manifiestan los niños con altos niveles de ansiedad en el ámbito escolar y generalizada, así como el estilo atribucional con sesgo egoísta que muestran los niños con baja ansiedad en el ámbito escolar. Ambos estilos atribucionales deberían ser orientados hacia la autoatribución de los éxitos y fracasos en

Lengua y Literatura hacia causas controlables como el esfuerzo, para que los educandos sientan motivación y esperanza, siendo altamente recomendable para ello el uso de técnicas de retroalimentación directa y de ambientes de aprendizaje interactivos. Sin embargo, se precisa el estudio de otras variables influyentes como las familiares y en otras muestras más concretas como el alumnado con trastorno específico del aprendizaje para perfeccionar las medidas de actuación planteadas.

Agradecimientos

Las autoras agradecen al Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo que hiciera posible a Aitana Fernández-Sogorb la realización de una estancia de investigación posdoctoral en 2022, cuando Aitana Fernández-Sogorb disfrutaba de un permiso de investigación en su institución de origen: la Universidad de Alicante. Este artículo constituye el resultado del trabajo de investigación llevado a cabo durante la estancia bajo la experta supervisión de la profesora Margarita Pino-Juste.

Referencias bibliográficas

- Barros, A. y Simão, A. M. V. (2018). Attributions to academic achievements in the transition to Higher Education. *Current Psychology*, 37(1), 216-224. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9505-4>
- Basbug, Z. (2020). Usage of cooperative teaching method in visual arts education. *Journal of Arts and Humanities*, 9(2), 91-97. <https://doi.org/10.18533/journal.v9i2.1853>
- Bernstein, G. A. y Garfinkel, B. D. (1992). The Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised: Psychometric Properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 6, 223-239.
- Brouwer-Borghuis, M. L., Heyne, D., Sauter, F. M. y Scholte, R. H. J. (2019). The link: an alternative educational program in the Netherlands to reengage school-refusing adolescents with schooling. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 75-91. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.08.001>
- Büber, A., Başay, Ö. y Şenol, H. (2020). The prevalence and comorbidity rates of specific learning disorder among primary school children in Turkey. *Nordic Journal of Psychiatry*, 74(6), 453-460. <https://doi.org/10.1080/08039488.2020.1740782>
- Carey, E., Devine, A., Hill, F y Szűcs, D. (2017). Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school. *PLoS ONE*, 12(3), e0174418. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174418>

- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L. y Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: a longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161-1178. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Escalante, N., Fernández-Zabala, A., Goñi, E. e Izar-de la Fuente, I. (2020). Estructura interna y fiabilidad de la escala Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar (PACE-33). *Revista de Investigación en Educación*, 18(3), 289-303. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i3.3268>
- Fernández-Sogorb, A., Inglés, C. J., Sanmartín, R., González, C., Vicent, M. y García-Fernández, J. M. (2018). Validation of the Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised and school refusal across anxiety profiles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18(3), 264-272. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.07.002>
- Fernández-Sogorb, A., Lagos-San Martín, N. G., Sanmartín, R. y Vicent, M. (2021). Child anxiety profiles in Chilean Elementary School students and academic self-attributions in Mathematics. *SAGE Open*, 11(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/21582440211061396>
- Fernández-Sogorb, A., Vicent, M., González, G., Sanmartín, R., Pérez-Sánchez, A. M. y García-Fernández, J. M. (2020). Attributional style in Mathematics across anxiety profiles in Spanish children. *Sustainability*, 12(3), 1173. <https://doi.org/10.3390/su12031173>
- Fernández-Sogorb, A., Vicent, M., Jiménez, C. E. y Cargua, N. (2021). Atribuciones causales en lenguaje como predictoras de respuestas de ansiedad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 421-430.
- Gallego, J. L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de Educación Primaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60(2), 63-76.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteaugudo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Psicothema*, 23, 301-307.
- Giménez-Miralles, M., González, C. y Aparicio-Flores, M. P. (2021). Estilo atribucional en Lengua y rechazo escolar en niños españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 299-307.
- Gómez-Núñez, M. I., Aparicio-Flores, M. P., Vicent, M., Aparisi, D., Fernández-Sogorb, A. e Inglés, C. J. (2017). Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y del curso académico en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 51-60. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.974>
- González-Pumariega, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1996). Atribuciones causales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister*, 14, 217-244.
- González, C., Giménez-Miralles, M., Vicent, M., Sanmartín, R., Quiles, M. J. y García-Fernández, J. M. (2021). School refusal behaviour profiles and academic self-attributions in Language and Literature. *Sustainability*, 13(13), 7512. <https://doi.org/10.3390/su13137512>
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Graham, S. y Taylor, A. Z. (2022). The power of asking why?: attribution retraining programs for the classroom teacher. *Theory Into Practice*, 61(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932160>
- Lagos-San Martín, N., Gómez-Núñez, M. I., González, C., Vicent, M. y Gomis, N. (2014). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico en el área de lengua y rechazo escolar en una muestra de estudiantes chilenos de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 477-486.

- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1291>
- Metalsky, G. y Abramson, L. (1981). Attributional style: toward a framework for conceptualization and assessment. En P. Kendall y S. Hollon (eds.), *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions* (pp. 13-58). Academic Press.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Moyano, N., Quílez-Robres, A. y Cortés, A. (2020). Self-esteem and motivation for learning in academic achievement: the mediating role of reasoning and verbal fluidity. *Sustainability*, 12(14), 5768. <https://doi.org/10.3390/su12145768>
- Obregón-Cuesta, A. I., Rodríguez-Fernández, P., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Mínguez-Mínguez, L. A., González-Santos, J. y González-Bernal, J. J. (2022). Validation of an academic self-attribution questionnaire for primary and secondary school students: implications of gender and grade. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 6045. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106045>
- Orgilés, M., Rodríguez-Menchón, M., Fernández-Martínez, I., Morales, A. y Espada, J. P. (2019). Validation of the parent report version of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS-P) for Spanish children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 776-790. <https://doi.org/10.1177/1359104519835579>
- Sanmartín, R., Inglés, C. J., González, C., Vicent, M., Ruiz-Esteban, C. y García-Fernández, J. M. (2018). Impact of affective profiles on school refusal in a Spanish sample of primary education. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1349-1357. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-017-0962-7>
- Schreiber, J. B. (2017). Latent class analysis: an example for reporting results. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 13(6), 1196-1201. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2016.11.011>
- Van Hugten, J. y Van Witteloostuijn, A. (2018). The foreign language effect on the self-serving bias: a field experiment in the high school classroom. *PLoS ONE*, 13(2), e0192143. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192143>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L. y Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: a no-crisis zone. *Motivation Science*, 4(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/mot0000082>
- Xia, T., Gu, H. y Li, W. (2019). Effect of parents' encouragement on reading motivation: the mediating effect of reading self-concept and the moderating effect of gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00609>
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Ríos-González, O. y Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>

Abstract

Primary Education students' anxiety profiles and their attributional styles in Language and Literature

INTRODUCTION. Anxiety in the school setting, generalized anxiety, and the tendency to use certain types of causes to explain academic results can affect student motivation towards Language and Literature. In this sense, the present research aimed to analyze the possible existence of anxiety profiles in Primary Education students and to identify their attributional styles for successes and failures in Language and Literature. **METHOD.** The Spanish versions of the Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised (VAA-R) and the Sydney Attribution Scale (SAS) were administered to 1,271 students aged 8 to 11 ($M = 9.65$, $SD = 1.23$), being 50.59% boys. The latent class analysis (LCA) technique was used to find the profiles and analyses of variance (ANOVA) were carried out to identify interclass differences regarding attributional styles. **RESULTS.** The LCA revealed four anxiety profiles. The High, Moderate, and Low Anxiety profiles were characterized by high ($z = 1.04$; 0.96 ; 0.76), moderate ($z = -0.08$; -0.05 ; 0.03) and low scores ($z = -0.88$; -0.68 ; -1.06) on the three factors of the VAA-R, while the Low Anxiety School-type profile scored low only on the two factors referring to anxiety to situations in the school setting ($z = -1.11$; -0.97). Statistically significant differences were found among all groups ($p < .001$) and differences with a large effect size were identified between the High Anxiety and Low Anxiety School-type profiles ($d = 0.98$ and 0.99), with the first group showing a greater tendency to attribute their failures to their low ability and effort. **DISCUSSION.** Students with High Anxiety are the most vulnerable to demotivation, but it is necessary to delve into other variables such as family to perfect the teaching strategies suggested by these results.

Keywords: Anxiety, Causal attributions, Language, Literature, Primary Education.

Résumé

Profil anxieux chez des élèves de l'enseignement primaire et leurs styles attributionnels en langue et en littérature

INTRODUCTION. L'anxiété en milieu scolaire, l'anxiété généralisée et la tendance à faire usage de certains types de causes pour expliquer les résultats scolaires peuvent affecter la motivation des élèves vis-à-vis des matières de langue et de littérature. En ce sens, le présent travail de recherche s'est fixé pour but d'analyser l'existence possible de profils anxieux chez des élèves de l'enseignement primaire et identifier leurs styles attributionnels pour les réussites et les échecs en langue et littérature. **MÉTHODE.** Plusieurs versions espagnoles de la Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised (VAA-R) et de la Sydney Attribution Scale (SAS) ont été présentées à 1 271 écoliers de 8 à 11 ans ($M = 9.65$, $DE = 1.23$), dont 50,59 % de garçons. La technique *latent class analysis* (LCA) a été employée pour repérer les profils et des analyses de variance (ANOVA) ont été effectuées afin d'identifier les différences interclasse dans les styles attributionnels. **RÉSULTATS.** Le LCA a mis en évidence quatre profils anxieux. Les profils Forte, Modérée et Faible Anxiété se sont caractérisés par des résultats élevés ($z = 1.04$; 0.96 ; 0.76), modérés ($z = -0.08$; -0.05 ; 0.03) et faibles ($z = -0.88$; -0.68 ; -1.06) en lien avec les trois facteurs de la VAA-R, tandis que le profil Faible Anxiété de type scolaire n'a obtenu de faibles résultats que sur deux facteurs liés à des situations en milieu scolaire ($z = -1.11$; 0.97). Des différences significatives ont été relevées entre tous les groupes ($p < .001$) et des différences

importantes des effets entre les profils Forte Anxiété et Faible Anxiété de type scolaire ($d = 0.98$ et 0.99), le premier groupe étant plus enclin à attribuer ses échecs à ses faibles capacités et moindres efforts. **DISCUSSION.** Les écoliers à Forte Anxiété se montrent les plus vulnérables à la démotivation, mais il faudra encore examiner d'autres variables, telles que la famille, pour perfectionner les stratégies didactiques que suggèrent ces résultats.

Mots-clés : Anxiété, Attributions causales, Langue, Littérature, Enseignement primaire.

Perfil profesional de las autoras

Aitana Fernández-Sogorb (autora de contacto)

Profesora ayudante doctora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). Su principal línea de investigación consiste en la evaluación de la ansiedad en el ámbito educativo, el comportamiento de rechazo escolar y los problemas escolares asociados durante la infancia y la adolescencia. Los hallazgos derivados de su labor investigadora se han publicado en artículos y capítulos de libros, y se han presentado en congresos internacionales de educación.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2709-1099>

Correo electrónico de contacto: aitana.fernandez@ua.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de Alicante, 03690 San Vicente del Raspeig (Alicante), España.

Margarita Pino-Juste

Catedrática en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo (Campus de Pontevedra, España). Sus líneas de investigación se centran en el diseño y evaluación de la eficacia de programas en contextos de educación formal y no formal, así como el desarrollo de proyectos colaborativos en centros. De los estudios conducidos se derivan numerosos artículos y libros de impacto nacional e internacional y comunicaciones en congresos de educación.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2551-5903>

Correo electrónico de contacto: mpino@uvigo.es