

# PROOF COVER SHEET

---

Journal acronym: REDP  
Author(s): Beatriz Delgado, Cándido J. Inglés and José M. García-Fernández  
Article title: Subclinical social anxiety and academic performance in adolescence:  
Analysis of theoretical and practical implications  
Article no: 893649  
Enclosures: 1) Query sheet  
2) Article proofs

---

Dear Author,

**1. Please check these proofs carefully.** It is the responsibility of the corresponding author to check these and approve or amend them. A second proof is not normally provided. Taylor & Francis cannot be held responsible for uncorrected errors, even if introduced during the production process. Once your corrections have been added to the article, it will be considered ready for publication.

**Please limit changes at this stage to layout and formatting only, particularly for tables and figures. Correction of errors in the text should have been made at the previous copyediting stage.**

---

**2. Please review the table of contributors below and confirm that the first and last names are structured correctly and that the authors are listed in the correct order of contribution.** This check is to ensure that your name will appear correctly online and when the article is indexed.

Sequence	Prefix	Given name(s)	Surname	Suffix
1		Beatriz	Delgado	
2		Cándido J.	Inglés	
3		José M.	García- Fernández	

Queries are marked in the margins of the proofs.

## AUTHOR QUERIES

General query: You have warranted that you have secured the necessary written permission from the appropriate copyright owner for the reproduction of any text, illustration, or other material in your article. (Please see <http://journalauthors.tandf.co.uk/preparation/permission.asp>.) Please check that any required acknowledgements have been included to reflect this.

**AQ1** The recto running head on odd pages is too long. Please provide a short running title.

PROOF ONLY

# PORTADA DE PRUEBAS

---

Acrónimo de la revista: REDP  
Autor(es): Beatriz Delgado, Cándido J. Inglés and José M. García-Fernández  
Título del artículo: Ansiedad social subclínica y rendimiento académico en la adolescencia: análisis de sus implicaciones teórico-prácticas  
Número del artículo: 893649  
Adjuntos: 1) Hoja de consultas  
2) Pruebas del artículo

---

Estimado autor,

**1. Por favor, revise atentamente estas pruebas.** Es responsabilidad del autor revisarlas y dar su aprobación o, en caso necesario, introducir las modificaciones oportunas. Por lo general no se envían segundas pruebas. Taylor & Francis no se puede hacer responsable de errores no corregidos, incluso si han aparecido durante la etapa de maquetación. Una vez haya añadido sus correcciones al artículo, se considerará listo para su publicación.

**Por favor, limite cualquier cambio a la maquetación y el formato, especialmente para tablas y figuras. Cualquier corrección de errores en el texto debe hacerse en la etapa previa de corrección.**

---

**2. Por favor, revise la tabla de autores que incluimos a continuación, y confirme que los nombres y apellidos están correctamente ordenados, y que los autores están en el orden correcto.** Este paso es necesario para asegurar que su nombre aparecerá correctamente en la versión online del artículo, así como en las bases de datos en las que se incluya.

Orden	Tratamiento	Nombre propio	Apellido	Sufijo
1		Beatriz	Delgado	
2		Cándido J.	Inglés	
3		José M.	García-Fernández	

Las consultas están marcadas en los márgenes de las pruebas

## CONSULTAS PARA EL AUTOR

Consulta general: Usted ha garantizado que ha recabado los permisos por escrito necesarios del propietario de los derechos de cualquier reproducción de texto, ilustración, u otros materiales en su artículo. (Vea por favor <http://journalauthors.tandf.co.uk/preparation/permission.asp>). Le rogamos que compruebe que ha incluido los agradecimientos necesarios para reflejarlo.

**CA1** El titulillo en las páginas impares es demasiado largo. Por favor, le rogamos proporcione un titulillo más corto.

PROOF ONLY

## How to make corrections to your proofs using Adobe Acrobat

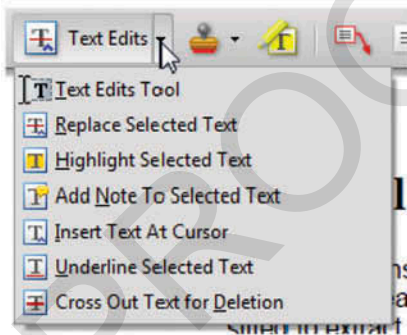
Taylor & Francis now offer you a choice of options to help you make corrections to your proofs. Your PDF proof file has been enabled so that you can edit the proof directly using Adobe Acrobat. This is the simplest and best way for you to ensure that your corrections will be incorporated. If you wish to do this, please follow these instructions:

1. Save the file to your hard disk.
2. Check which version of Adobe Acrobat you have on your computer. You can do this by clicking on the "Help" tab, and then "About."

If Adobe Reader is not installed, you can get the latest version free from <http://get.adobe.com/reader/>.

- If you have Adobe Reader 8 (or a later version), go to "Tools" / "Comments & Markup" / "Show Comments & Markup."
- If you have Acrobat Professional 7, go to "Tools" / "Commenting" / "Show Commenting Toolbar."

3. Click "Text Edits." You can then select any text and delete it, replace it, or insert new text as you need to. If you need to include new sections of text, it is also possible to add a comment to the proofs. To do this, use the Sticky Note tool in the task bar. Please also see our FAQs here: <http://journalauthors.tandf.co.uk/production/index.asp>.



4. Make sure that you save the file when you close the document before uploading it to CATS using the "Upload File" button on the online correction form. A full list of the comments and edits you have made can be viewed by clicking on the "Comments" tab in the bottom left-hand corner of the PDF.

If you prefer, you can make your corrections using the CATS online correction form.

## Subclinical social anxiety and academic performance in adolescence: Analysis of theoretical and practical implications / *Ansiedad social subclínica y rendimiento académico en la adolescencia: análisis de sus implicaciones teórico-prácticas*

Beatriz Delgado<sup>a</sup>, Cándido J. Inglés<sup>b</sup>, and José M. García-Fernández<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universidad de Alicante; <sup>b</sup>Universidad Miguel Hernández de Elche

(Received 16 April 2012; accepted 27 December 2012)

**Abstract:** This study analyses the relationship between self-reported social anxiety and academic performance in a sample of 1,616 Spanish students (52.1% males) in compulsory secondary education, aged 12 to 16 years old. Social anxiety was assessed by the *Social Phobia and Anxiety Inventory* (SPAI) and academic performance was measured with school grades and failing grades. Results reveal that adolescents with social anxiety show a similar academic performance to adolescents without social anxiety. Although *t* tests found some significant differences in academic grades and number of failing grades, the effect size analysis showed that these differences had no empirical relevance. These findings are discussed considering the gender and grade levels and their theoretical and practical implication.

**Keywords:** adolescent psychology; social anxiety; academic performance; academic failure; effect size

**Resumen:** Este estudio analiza la relación entre la ansiedad social autoinformada y el rendimiento académico en una muestra de 1.616 estudiantes españoles (52,1% varones) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 12 a 16 años. La ansiedad social se midió a través del *Social Phobia and Anxiety Inventory* (SPAI) y el rendimiento académico a través de las calificaciones escolares y el número de suspensos. Los resultados revelan que los adolescentes con ansiedad social presentan un rendimiento académico similar que los adolescentes sin ansiedad social. A pesar de que las pruebas *t* mostraron algunas diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones académicas y número de suspensos, el análisis de los tamaños del efecto indicó que dichas diferencias no poseían relevancia empírica. Estos hallazgos son discutidos teniendo en cuenta el sexo y curso y su implicación teórico-práctica.

**Palabras clave:** psicología adolescente; ansiedad social; rendimiento académico; fracaso escolar; tamaño del efecto

---

English version: pp. 1–10 / *Versión en español:* pp. 11–20

References / *Referencias:* pp. 20–22

Translation / *Traducción:* Liza D’Arcy

Author’s Address / *Correspondencia con los autores:* Beatriz Delgado, Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica (Department of Psychology and Teaching), Universidad de Alicante, Ap. Correos 99, 03080, Alicante, Spain. E-mail: [beatriz.delgado@ua.es](mailto:beatriz.delgado@ua.es)

Social anxiety is defined as an intense and persistent fear of one or more social situations in which the person is exposed to unfamiliar people or to possible scrutiny by others (American Psychiatric Association, 2000). Individuals with social anxiety as a result of fear of being humiliated or negatively assessed by others, often express intense somatic symptoms and disturbing thoughts on their lack of competence, which often leads them to escape or avoid those feared situations (Beidel et al., 2007). 35 40

When assessed by self-report measures, social anxiety is quite prevalent in the child-adolescent population, varying between 8% and 20% in community adolescent population (e.g., Chavira, Stein, Bailey, & Stein, 2004; Dell’Osso et al., 2003; Inglés et al., 2008). Epidemiological studies indicate a higher frequency in females than in males (e.g., Stein and Kean, 2000; Wittchen, Stein, & Kessler, 1999), placing its onset at late childhood or early adolescence (e.g., Merikangas, Avenevoli, Acharyya, Zhang, & Angst, 2002) and highlight its chronic course when it is not treated (e.g., Carballo et al., 2010). 45

Consequences of social anxiety are significant to people who suffer it. Thus, in the school context, adolescents with social anxiety tend to be less popular and ignored by their classmates (e.g., Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban & Díaz-Herrero, 2010; Van Zalk, Van Zalk, Kerr, & Stattin, 2011). In addition, these students often manifest avoidance behaviours regarding school work (e.g., Bernstein, Bernat, Davis, & Layne, 2008) such as presenting oral presentations, asking the teacher questions, going up to the board, reading aloud, etc., therefore hampering the possibility of testing their academic learning. This may cause school maladjustment in students (e.g., Morales & Trianes, 2010) such as truancy, performing below their potential, receiving lower grades and/or failing more often, which in turn can decrease the probability of finishing compulsory education (e.g., Stein & Kean, 2000). 50 55 60

However, despite many negative effects on the school adjustment of young people, the relationship between social anxiety and academic performance has not been examined in Spanish adolescents. Therefore, this study aims to contribute to what is known about the relationship between the two constructs and shed light on the academic performance of adolescents with social anxiety. 65

### **Social anxiety and academic performance**

A small number of international research projects have analysed the relationship between self-reported social anxiety and academic performance in community adolescent population. These studies have obtained inconsistent and contradictory results. 70

Smari, Petursdottir, and Porsteinsdottir (2001) developed a correlational study that analysed the association between social anxiety, assessed by the *Social Phobia and Anxiety Inventory for Children* (SPAI-C, Beidel, Turner, & Morris, 1995), depression and self-reported academic performance in a sample of 184 Icelandic students aged 14 and 15 years old. The results showed that average performance was not significantly associated to social anxiety. 75

Following that, the study carried out by Puklek and Videc (2008), using a sample of 368 Slovenian students aged 12 to 16 years old, examined the relationship between their self-reported academic performance and social anxiety as measured through the *Social Anxiety Scale for Adolescents* (SASA, Puklek, 1997). The results revealed no differences in perceived academic performance between subjects with high and low emotional, cognitive and behavioural manifestations of social anxiety. However, Puklek and Videc (2008) found that subjects with fear of negative social assessment showed, compared with peers who did not have that fear, more distracting elements (intrusive thoughts, expectation of failure, focused on their symptoms of anxiety, moodiness and fatigue), less confidence in their verbal abilities and thought they were less prepared for the exam. In addition, tense and withdrawn students compared to those that are not, had a higher expectation of failure, focused more on their signs of anxiety and had less confidence in their abilities.

Recently, Ranta, Kaltiala-Heino, Rantanen, and Marttunen (2009) analysed the relationship between the degree of social anxiety, assessed through the *Social Phobia Inventory* (SPIN, Connor et al., 2000) and a semi-structured interview (*Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children-Present and Lifetime Version*, K-SADS-PL, Kaufman et al., 1997), and the history of repeated academic courses and self-reported academic grades of 752 Finnish students aged 12–17 years old. Their findings showed that adolescents with clinical social anxiety (DSM-IV criteria) and sub-clinical social anxiety (DSM-IV criteria without the functional impairment symptom) obtained significantly lower average grades than adolescents without social anxiety, although all groups showed a similar risk when repeating an academic year.

The dissimilarity of the results from these studies could be due to the different self-report measures used to assess social anxiety and the different measurement criteria used for academic achievement. It is also important to note that the only study that obtained statistically significant differences in academic performance among adolescents with and without social anxiety (Ranta et al., 2009), despite having a large sample of participants, did not take into account the effect sizes or magnitude of the differences, which precludes an adapted interpretation of the theoretical or practical implications of their findings (Cohen, 1988).

This analysis is particularly relevant considering the gender and academic year/age, since most of the studies carried out in community samples of adolescents have highlighted a greater intensity of social anxiety among females (e.g., Inglés et al., 2011; La Greca & Lopez, 1998) and a small rise in anxiety symptoms in mid-adolescence (e.g., García-López, Olivares, Hidalgo, Beidel, & Turner, 2001). Given these findings, this study will also analyse the relationship between social anxiety and academic performance taking into account the participants' gender and academic year.

### The present study

The scientific community has paid little attention to the possible role of social anxiety on academic performance, but when it has been examined, the results are



conflicting and inconclusive. Early assessment of the possible impact of social anxiety in a school context is relevant and necessary, as early identification and treatment of it could prevent associated academic and social difficulties.

The studies reviewed have a number of limitations that try to be corrected in this study. First, the studies have measured academic performance through student's own subjective estimation but not through objective measures (school grades or standardized achievement tests), which can lead to measurement bias in the results (e.g., overestimation of grades) because of students' social desirability (Gramzow & Willard, 2006). Previous studies have not included effect sizes or magnitude of differences, making it impossible to interpret the theoretical and practical relevance of the results. Finally, there were no Spanish-language papers that considered gender and school year in regards to the relationship between social anxiety and academic performance. 125

Therefore, this study will expand on the analysis of social anxiety and objective academic performance (grades and number of failing grades) considering the gender and school year of participants and analysing effect size indicators of the differences found through significance statistical tests (Cohen, 1988). In summary, considering the disparity of previous results and the possibility that students with social anxiety may be a group that performs academically below their potential, this study aims to analyse the relationship between social anxiety and academic performance in a sample of Spanish students in secondary education. 130 135 140

Given the inconclusive and conflicting results of the few studies on the subject, it is reasonable to consider that the hypotheses of this study, relative to the differences in academic performance and number of academic year repetitions between students with and without social anxiety, are raised as open research issues, susceptible to more empirical evidence. 145

## Method

### *Participants*

A random cluster sampling was carried out, defined as the geographical areas of Murcia and Alicante provinces: central, north, south, east and west. In order to ensure that all geographical areas were represented, 17 schools were randomly selected from rural and urban areas, 12 public and five private. Having determined the schools to be studied, four classrooms were randomly selected, calculating approximately 107 subjects per schools. 150

The total number of subjects registered was 1,824 students, of which 111 (6.08%) were excluded because of errors or omissions in their answers or failure to obtain parental consent to participate in research as well as another 97 (5.32%) because they were foreign and had a low proficiency level in Spanish. Therefore, the final sample consisted of 1,616 students (52.1% male and 47.9% female) with an age range of 12–16 years ( $M = 13.81$ ,  $SD = 1.35$ ). The distribution of the sample by school year was: 511 (year 8, 275 male and 236 female), 392 (year 9, 200 male and 192 female), 388 (year 10, 193 male and 195 female) and 325 (year 11, 174 male and 151 female). No statistically significant differences were found 155 160

between the eight groups of Gender x School year ( $\chi^2_{(3, 1657)} = 1.17; p = .76$ ). The sample represents a wide range of socioeconomic levels. The ethnic composition of the sample was as follows: 88.9% Spanish, 6.34% Latin-American, 3.37% rest of Europe, 0.75% Arabs and 0.64% Asian. 165

### ***Instruments and variables***

Social anxiety was assessed using the *Social Phobia* sub-scale of the Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI, Turner, Beidel, Dancu, and Stanley, 1989), a self-report measure consisting of 32 items designed to evaluate cognitive (e.g., ‘I believe I will probably make a mistake and look stupid’), physiological (e.g. ‘I normally have a pounding heart in social situations’) and operative (e.g. ‘I normally leave social situations if people of the opposite sex are present’) symptomatology for social anxiety and to detect adolescents with this problem (García-López et al., 2001; Olivares et al., 2002). Each item was scored using a seven-point scale (1 = *never*, 7 = *always*.) The SPAI is one of the tools that best guarantees the psychometric assessment of social anxiety in the English and Spanish-speaking community adolescent population (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa, & Orgilés, 2003). The Spanish adaptation of the SPAI was made by Olivares, García-López, Hidalgo, Turner, and Beidel (1999) through the translation and adaptation of the items for adolescent population, obtaining evidence of their score reliability. Subsequent studies have found satisfactory levels of internal consistency (García-López et al., 2001; Inglés et al., 2011) and temporal stability as well as evidence of validity for their scores (García-López et al., 2001) in Spanish adolescents. In this study the reliability of the instrument was satisfactory ( $\alpha = .95$ ). 170  
175  
180  
185

Academic performance. The average grade obtained during the academic year, the number of subjects failed by each student as well as whether they repeated academic years or not were all measured. School grades were provided by the counsellor of each school at the end of the academic year. 190

### ***Procedure***

An interview with the principals and counsellors of the participating centres was carried out to outline the objectives of the research, describe the assessment tools, request the relevant permits and promote collaboration. Following that, a meeting was held with parents to explain the study and request written informed consent allowing their children to participate in the research. The SPAI was answered collectively and anonymously in the classroom. Researchers were present during the test to provide help if needed and verify independent completion by participants. 195

### ***Statistical analysis***

The criterion used to identify subjects with social anxiety was the cut-off point proposed by Olivares et al. (2002) for the SPAI *Social phobia* sub-scale (100, 76.57 agreement rate). 200

In order to analyse the relationship between social anxiety and academic performance the following were carried out: (a) *t* tests or average differences of final grades of students with and without social anxiety and (b) *Z* tests for differences between percentages of school success and failure rates also among subjects with and without social anxiety. Both tests were performed on the total sample and for each gender and academic year.

Due to the large sample size of the study, *t* and *Z* tests may erroneously detect statistically significant differences, so the *d* index proposed by Cohen (1988) was calculated, which evaluates the extent or the effect size of the differences found. The interpretation of the effect size was easy: values less than or equal to 0.20 indicate a negligible or null effect size, those between 0.20 and 0.49 a small effect size, between 0.50 and 0.79 a moderate effect size and over 0.80 a large effect size.

## Results

### *Academic grades of students with and without social anxiety*

As depicted in Figure 1, students with high self-reported social anxiety received a significantly lower average grade during the academic year than students without social anxiety ( $t = 2.41, p = .02, d = 0.18$ ). Regarding the analysis by gender, females ( $t = 2.13, p = .03, d = 0.21$ ) and males ( $t = 2.17, p = .03, d = 0.26$ ) with social anxiety received significantly lower scores than peers with no anxiety. Regarding samples by academic year, statistically significant average differences were only found for year 8 students ( $t = 3.06, p = .00, d = 0.40$ ), the direction of results being similar to those found in the total sample and in the female and male groups.

However, after analysing effect sizes (*d index*) it was seen that the magnitude of differences in the comparison of the total sample is negligible or almost null and in the rest of comparisons the magnitude is small. Therefore, in general, students with social anxiety receive almost identical grades to students without social anxiety, while male and female students in year 8 with social anxiety receive lower grades than their peers without social anxiety.

### *Pass and failing subject of students with and without social anxiety*

Table 1 shows academic performance percentages of students with and without social anxiety according to the number of failing subjects (none, one or two

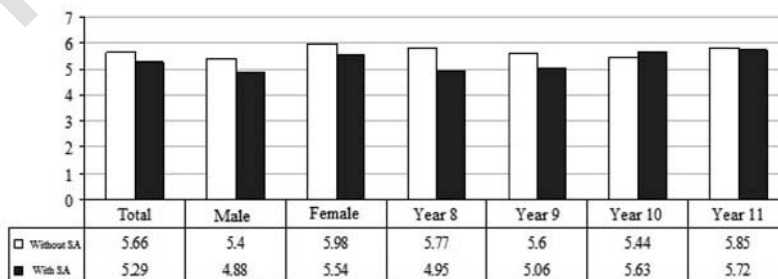


Figure 1. Average grades of students with and without social anxiety.

Table 1. Academic performance of students with and without social anxiety.

	Students without social anxiety	Students with social anxiety	Statistical significance and magnitude of differences		
	% (n)	% (n)	Z	p	d
Total sample					
No failing subject	49.9(706/1416)	41.5(83/200)	2.22	.01	0.17
One or two failing subjects	19.1(271/1416)	25(50/200)	-1.95	.02	-0.15
Three or more failing subjects	31(439/1416)	33.5(67/200)	-0.71	n.s.	—
Male sample					
No failing subject	44.4(340/766)	27.6(21/76)	2.82	.00	0.34
One or two failing subjects	21.8(167/766)	30.3(23/76)	-1.69	.04	-0.20
Three or more failing subjects	33.8(259/766)	42.1(32/76)	-1.45	n.s.	—
Female sample					
No failing subject	56.3(366/650)	50(60/124)	1.29	n.s.	—
One or two failing subjects	16(104/650)	21.8(27/124)	-1.57	n.s.	—
Three or more failing subjects	27.7(180/650)	28.2(35/124)	-0.11	n.s.	—
Year 8 sample					
No failing subject	54.5(241/442)	37.7(26/69)	2.60	.00	0.34
One or two failing subjects	17.4(77/442)	21.7(15/69)	-0.86	n.s.	—
Three or more failing subjects	28.1(124/442)	40.6(28/69)	-2.11	.01	-0.27
Year 9 sample					
No failing subject	46.8(163/348)	38.6(17/44)	1.02	n.s.	—
One or two failing subjects	22.7(79/348)	22.8(10/44)	-0.01	n.s.	—
Three or more failing subjects	30.5(106/348)	38.6(17/44)	-1.09	n.s.	—
Year 10 sample					
No failing subject	38.5(132/343)	44.4(20/45)	-0.76	n.s.	—
One or two failing subjects	17.5(60/343)	24.4(11/45)	-1.12	n.s.	—
Three or more failing subjects	44(151/343)	31.1(14/45)	1.64	n.s.	—
Year 11 sample					
No failing subject	60.1(170/283)	47.6(20/42)	1.53	n.s.	—
One or two failing subjects	19.4(55/283)	33.3(14/42)	-2.05	.02	-0.34
Three or more failing subjects	20.5(58/283)	19.1(8/42)	0.22	n.s.	—
Total sample Repeat	14.7(208/1416)	16.8(34/200)	-0.86	n.s.	—

Note: n.s. = not significant.

failing subjects and three or more failing subjects) received at the end of the academic year. *Z* tests indicate that the prevalence of students with social anxiety who received failing grades in ‘one or two subjects’ is slightly higher ( $d = -0.15$ ) than the prevalence of students without social anxiety who received failing grades in that number of subjects. Moreover, the percentage of students with social anxiety who passed all subjects during the academic year is somewhat lower ( $d = 0.17$ ) than students without social anxiety. Again, the magnitudes of the differences are so small ( $d < 0.20$ ) that they are empirically irrelevant.

Regarding the analysis by gender, we found similar results in the male sample; there was a somewhat higher prevalence of students with ‘one or two failing subjects’ and a slightly lower prevalence of passing grades in the group of students with social anxiety. No statistically significant differences were found between females with and without social anxiety with regards to the number of failing subjects (see Table 1).

Comparisons in each school year do not show any statistically significant differences between students with and without social anxiety in year 9 and 10. However, in year 8, socially anxious students have a slightly higher prevalence of school failure (‘three or more failing subjects’) and a slightly lower prevalence of school success (all subjects received passing grades) than their peers without social anxiety. Finally, in year 11, the percentage of students who ‘failed one or two subjects’ is slightly higher in the group of socially anxious students than in the group of students without social anxiety. As in other comparisons, the analysis of the effect sizes showed that the differences found were of a small magnitude ( $d = 0.20-0.40$ ).

### ***Repetition of academic year in students with and without social anxiety***

The analyses indicate that the percentage of subjects who repeated the previous academic year did not differ significantly between students with and without social anxiety (see Table 1).

## **Discussion**

The aim of this study was to analyse the relationship between social anxiety and academic grades, number of failed subjects and academic year repetitions in a sample of Spanish students studying in secondary education. In addition, unlike previous studies, this research considered the relationship while taking into account the gender and school year of the participants as well as the analysis of effect sizes, recommended by various authors (e.g., Cohen, 1988; García, Ortega, & De la Fuente, 2011) to determine the magnitude of the differences found, that is, its theoretical and practical significance.

The results of this study indicate similar academic performance among adolescents with and without social anxiety in all samples analysed. This finding is consistent with results obtained by Smari et al. (2001) and Puklek and Videk (2008), which found no empirical evidence to suggest that socially anxious

students were less competent academically than their peers without social anxiety. 275  
However, our results differ from findings by Ranta et al. (2009) who validated a  
significant shortfall in the academic performance of socially anxious adolescents.  
The different measurements of social anxiety and academic performance of the  
two studies could explain these differences. First, this research has used only a  
self-report (SPAI) and a sub-clinical cut-off point to identify pupils with social 280  
anxiety while the Ranta et al., (2009) study based its diagnosis on a questionnaire  
(SPIN) and a clinical interview based on DSM-IV clinical criteria. This aspect  
could be key in the manifestation, or not, of interference at a school level, as even  
though subjects with sub-clinical social anxiety maintain school success equal to  
that of subjects without social anxiety symptoms (Puklek & Videk, 2008; Smari 285  
et al., 2001), those students who are clinically diagnosed with social anxiety  
disorder have lower performance (Ranta et al., 2009) and greater difficulties in  
school operations (Mychailyszyn, Méndez, & Kendall, 2010; Wittchen et al.,  
1999). Therefore, future research should attempt to confirm whether the diagnos- 290  
tic criterion for social anxiety influences the academic adjustment of adolescents.

Furthermore, the use of different performance measures may be influencing the  
divergent results. In this sense, progress in the use of an objective performance  
measurement (i.e. school grades) for this study will give us a more realistic picture  
of the school performance of subjects with social anxiety than previous studies that 295  
measured performance by students subjectively (Puklek & Videk, 2008; Ranta et al.,  
2009; Smari et al., 2001), which is more likely to be biased towards social desir-  
ability (Gramzow & Willard, 2006). In any case, it is possible that the discrepan-  
cies found between the two studies are not entirely inconsistent, since the conclu-  
sions by Ranta et al. (2009) may be biased for not having assessed the magnitude of the 300  
differences found, despite having a higher sample of subjects (Cohen, 1988).

In this study, the *t* tests revealed small statistically significant differences  
between the academic grades of socially anxious and non-anxious students  
(total sample, male, female, and year 8) and the number of subjects with failing  
grades (total sample, male, and year 8 and 11). However, we must be cautious and  
precise in interpreting these differences as the analysis of the magnitude of 305  
differences is small or null, so its theoretical and practical relevance is empirically  
questionable (Cohen, 1988). The fact that small and even insignificant effect sizes  
have been found does not mean that such differences do not exist, only that the  
theoretical and practical relevance of such differences cannot be empirically  
supported (Cohen, 1988). Thus, we must conclude that the empirical relevance 310  
of the differences found is not sufficient to consider that adolescents with anxiety  
from this study perform lower academically and that interventions to improve the  
school performance of these students are not necessary.

Finally, the academic year repetition rate was similar for students with and 315  
without social anxiety. These results confirm findings by Ranta et al. (2009), but  
disagree with findings obtained in retrospective studies with adults (Stein & Kean,  
2000) which concluded that social anxiety was a factor in the repetition of an  
academic year. The reasons comparisons between the present study and the latter  
one are difficult could be because of the existing population differences, and in

turn, the impact social anxiety has on the possibility of repeating the academic year. On the basis of this statement, this study has examined only adolescents aged 12 to 16 years old that have shown anxiety problems for a few years, compared with those identified in the adult population (Stein & Kean, 2000) where the disorder is likely to have provoked a greater impact by not being treated. For this reason longitudinal studies that examine this relationship throughout academic years is recommended, with the intention of assessing the cumulative impact of social anxiety throughout the entire schooling experience, in order to detect possible cases of premature drop-out due to high social anxiety. 320  
325

This research is not without limitations. Firstly, and as indicated above, social anxiety has been assessed only through the sub-clinical cut-off point of a self-report. Therefore, we consider that future research should include, in addition to an assessment of self-reported social anxiety, information derived from clinical interviews and provided by other information agents such as parents and teachers. Secondly, despite the fact that social anxiety can manifest in at least two ways — generalized vs. not generalized or specific (see Zubeidat, Sierra, and Fernández-Parra (2008) for a review) — this research has not examined this issue. Therefore, future studies should delve deeper into the relationship between academic performance and types of social anxiety. 330  
335

Despite these limitations and considerations, the findings of this study are important because they provide a more comprehensive analysis between academic performance and social anxiety in early and mid-adolescence, contributing new information to better understanding the academic profile of students with social anxiety. According to the results of this research and considering the lack of influence of social anxiety on academic adjustment found in previous studies (Puklek & Videk, 2008; Smari et al., 2001), the theoretical implications of this study are orientated to not consider differences in school performance at least in regard to this sample of Spanish secondary school students. On a practical level, these findings support the conclusion that, in principle, there are no sufficient reasons to design specific protocols to improve the academic performance of students with social anxiety in schools. In any case, this issue should be the subject of further analysis in future research. 340  
345  
350

## **Ansiedad social subclínica y rendimiento académico en la adolescencia: análisis de sus implicaciones teórico-prácticas**

La ansiedad social es definida como 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 (American Psychiatric Association, 2000). Los sujetos con ansiedad social, ante el temor a ser humillados o valorados negativamente por los demás, suelen manifestar intensos síntomas somáticos y pensamientos perturbadores sobre su falta de competencia, lo que les lleva frecuentemente a escapar o evitar las situaciones temidas (Beidel *et al.*, 2007). 355 360

La ansiedad social es bastante prevalente en población infanto-juvenil cuando es evaluada a través de medidas de autoinforme, variando entre el 8 y el 20% en población comunitaria adolescente (*e.g.*, Chavira, Stein, Bailey, y Stein, 2004; Dell’Osso *et al.*, 2003; Inglés *et al.*, 2008). Los estudios epidemiológicos señalan una mayor frecuencia en mujeres que en hombres (*e.g.*, Stein y Kean, 2000; Wittchen, Stein, y Kessler, 1999), sitúan su inicio en la infancia tardía o adolescencia temprana (*e.g.*, Merikangas, Avenevoli, Acharyya, Zhang, y Angst, 2002) y destacan su curso crónico cuando no es tratada (*e.g.*, Carballo *et al.*, 2010). 365

Las consecuencias derivadas de la ansiedad social son realmente importantes para las personas que la presentan. Así, en el contexto escolar, los adolescentes con ansiedad social suelen ser menos populares y más ignorados por sus compañeros de clase (*e.g.*, Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruíz-Esteban, y Díaz-Herrero, 2010; Van Zalk, Van Zalk, Kerr, y Stattin, 2011). Además, estos alumnos manifiestan frecuentemente conductas evitativas ante las tareas escolares (*e.g.*, Bernstein, Bernat, Davis, y Layne, 2008) como realizar presentaciones orales, preguntar dudas al profesor, salir a la pizarra, leer en voz alta, etc. dificultando, por tanto, la posibilidad de poner a prueba sus aprendizajes académicos. Esto último, puede llevar al alumno a presentar mayor desajuste escolar (*e.g.*, Morales y Trianes, 2010) como faltar más a clase y a rendir por debajo de sus capacidades, obteniendo menores calificaciones y/o más suspensos, lo que a su vez, puede disminuir la probabilidad de acabar los estudios obligatorios (*e.g.*, Stein y Kean, 2000). 370 375 380

Sin embargo, a pesar de las numerosas repercusiones negativas sobre el ajuste escolar de los jóvenes, la relación entre la ansiedad social y el rendimiento académico aún no ha sido examinada en población adolescente española. Por ello, este estudio pretende contribuir al conocimiento sobre la relación entre ambos constructos y aportar conocimiento sobre el funcionamiento académico de los adolescentes con ansiedad social. 385



**Ansiedad social y rendimiento académico**

390

Un número escaso de investigaciones internacionales ha analizado la relación entre ansiedad social autoinformada y el rendimiento académico en población adolescente comunitaria. Además, estos estudios han obtenido resultados inconsistentes y contradictorios.

Smari, Petursdottir, y Porsteinsdottir (2001) desarrollaron un estudio correlacional en que analizaron la asociación entre la ansiedad social, evaluada a través del *Social Phobia and Anxiety Inventory for Children* (SPAI-C, Beidel, Turner, y Morris, 1995), la depresión y el rendimiento académico autoinformado en una muestra de 184 estudiantes islandeses de 14 y 15 años. Los resultados señalaron que el rendimiento medio no se relacionó significativamente con la ansiedad social.

395

400

Posteriormente, el estudio realizado por Puklek y Videc (2008), mediante una muestra de 368 estudiantes eslovenos de 12 a 16 años, analizó la relación entre el rendimiento académico autoinformado por los adolescentes y la ansiedad social medida a través de la *Social Anxiety Scale for Adolescents* (SASA, Puklek, 1997). Los resultados revelaron la ausencia de diferencias en rendimiento escolar percibido entre los sujetos con altas y bajas manifestaciones emocionales, cognitivas y conductuales de la ansiedad social. Sin embargo, Puklek y Videc (2008) encontraron que los sujetos con miedo a la evaluación social negativa presentaban, en comparación con los iguales sin miedo, más elementos distractores (pensamientos intrusivos, anticipación del fracaso, atención a sus síntomas ansiosos, mal humor y fatiga), menos confianza en sus capacidades verbales y se creían menos preparados para el examen. Además, los estudiantes tensos e inhibidos conductualmente respecto a los no inhibidos anticipaban más el fracaso, concedían más atención a sus signos de ansiedad y confiaban menos en sus capacidades.

405

410

415

Recientemente, Ranta, Kaltiala-Heino, Rantanen, y Marttunen (2009) analizaron la relación entre el grado de ansiedad social, evaluado a través del *Social Phobia Inventory* (SPIN, Connor *et al.*, 2000) y una entrevista semiestructurada (*Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children - Present and Lifetime Version*, K-SADS-PL, Kaufman *et al.*, 1997), y el historial de cursos repetidos y las calificaciones académicas autoinformadas de 752 estudiantes finlandeses de 12 a 17 años. Sus hallazgos apuntaron a que los adolescentes con ansiedad social clínica (criterios DSM-IV) y ansiedad social subclínica (criterios DSM-IV menos el síntoma incapacidad funcional) obtenían calificaciones medias significativamente menores que los adolescentes sin ansiedad social, si bien todos los grupos manifestaron un riesgo similar a la hora de repetir un curso académico.

420

425

La disparidad de resultados de estos trabajos podría deberse a la utilización de diferentes medidas de autoinforme para la evaluación de la ansiedad social y de distintos criterios de medida del rendimiento académico. Además, es importante destacar que el único estudio que obtuvo diferencias estadísticamente significativas de rendimiento escolar entre adolescentes con y sin ansiedad social (Ranta *et al.*, 2009), a pesar de contar con muestra amplia de participantes, no tuvo en cuenta los tamaños del efecto o magnitud de las diferencias, lo que imposibilita

430

realizar una interpretación ajustada de la implicación teórica o práctica de sus hallazgos (Cohen, 1988). 435

En este análisis cobra especial relevancia la consideración del sexo y el curso/ edad, ya que la mayoría de trabajos realizados en muestras comunitarias de adolescentes han destacado una mayor intensidad de la ansiedad social entre las mujeres (*e.g.*, Inglés *et al.*, 2011; La Greca y Lopez, 1998) y un pequeño repunte de la sintomatología ansiosa en la adolescencia media (*e.g.*, García-López, Olivares, Hidalgo, Beidel, y Turner, 2001). Teniendo en cuenta estos hallazgos, el presente estudio analizará también la relación entre la ansiedad social y el rendimiento académico teniendo en cuenta el sexo y curso académico de los participantes. 440

### **El presente estudio**

 445

La comunidad científica ha prestado poca atención al papel que puede desempeñar la ansiedad social en el rendimiento académico, y cuando éste ha sido examinado, los resultados son divergentes e inconcluyentes. La evaluación temprana del posible impacto de la ansiedad social en el contexto escolar es relevante y necesaria, ya que la identificación temprana y el tratamiento de la ansiedad social en la escuela podrían prevenir las dificultades sociales y académicas asociadas a la ansiedad social. 450

Los trabajos revisados presentan una serie de limitaciones que tratarán de subsanarse en este estudio. En primer lugar, los trabajos han medido el rendimiento académico a través de la estimación subjetiva del propio estudiante, y no a través de medidas objetivas (calificaciones escolares o pruebas estandarizadas de rendimiento), lo que puede generar sesgos de medida en los resultados (*e.g.*, sobreestimación de las calificaciones) por la deseabilidad social de los estudiantes (Gramzow y Willard, 2006). Los estudios previos tampoco han incluido los tamaños del efecto o magnitud de las diferencias, lo que imposibilita interpretar la relevancia teórica y práctica de sus resultados. Finalmente, no se han encontrado trabajos en lengua española que consideren el sexo y el curso respecto a la relación entre ansiedad social y rendimiento académico. 455

Por ello, este estudio profundizará en el análisis de la ansiedad social y el rendimiento académico objetivo (calificaciones y número de suspensos) considerando el sexo y el curso de los participantes y analizando los indicadores del tamaño del efecto de las diferencias encontradas mediante pruebas de significación estadística (Cohen, 1988). En resumen, considerando la disparidad de resultados previos y la posibilidad de que los estudiantes con ansiedad social puedan ser un grupo que rinda académicamente por debajo de sus posibilidades, este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la ansiedad social y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes españoles de ESO. 460

Teniendo en cuenta los resultados inconcluyentes y divergentes de los escasos trabajos sobre la cuestión planteada, es razonable considerar que las hipótesis de este estudio, relativas a las diferencias de rendimiento académico y número de repeticiones entre estudiantes con y sin ansiedad social, sean planteadas como cuestiones de investigación abierta, susceptibles de mayor evidencia empírica. 475

## Método

### Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados, definidos como las zonas geográficas de las provincias de Murcia y Alicante: centro, norte, sur, este y oeste. Con el fin de que todas las zonas geográficas estuvieran representadas se seleccionaron aleatoriamente 17 centros de áreas rurales y urbanas, 12 públicos y cinco privados. Una vez determinados los centros del estudio, se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas, computándose aproximadamente 107 sujetos por centro. 480 485

El total de sujetos reclutados fue de 1.824 estudiantes, de los que 111 (6.08%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas o por no obtener el consentimiento de los padres para participar en la investigación y 97 (5.32%) por ser extranjeros con un déficit elevado en el dominio de la lengua española. Por tanto, la muestra definitiva se compuso de 1.616 estudiantes (52.1% varones y 47.9% mujeres), 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: 511 (1º ESO; 275 varones y 236 mujeres), 392 (2º ESO; 200 varones y 192 mujeres), 388 (3º ESO; 193 varones y 195 mujeres) y 325 (4º ESO; 174 varones y 151 mujeres). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de Sexo x Curso ( $\chi^2_{(3, 1657)} = 1.17$ ;  $p = .76$ ). La muestra representa una amplia variedad de niveles socioeconómicos. La composición étnica de la muestra fue la siguiente: 88.9% españoles, 6.34% latinoamericanos, 3.37% resto de Europa, 0.75% árabes y 0.64% asiáticos. 490 495

### Instrumentos y variables

Ansiedad social. Se evaluó utilizando la subescala *Fobia Social* del cuestionario *Social Phobia and Anxiety Inventory* (SPAI, Turner, Beidel, Dancu, y Stanley, 1989) una medida de autoinforme compuesta por 32 ítems, diseñada para evaluar sintomatología cognitiva (e.g. ‘pienso que probablemente cometeré un error y pareceré tonto’), fisiológica (e.g. ‘en una situación social suelo experimentar palpitaciones’) y motora (e.g. ‘suelo abandonar situaciones sociales donde hay personas del sexo opuesto’) de la ansiedad social y detectar a adolescentes con esta problemática (García-López *et al.*, 2001; Olivares *et al.*, 2002). Cada ítem se puntúa según una escala de siete puntos (1 = *nunca*; 7 = *siempre*). El SPAI es una de las herramientas con mejores garantías psicométricas para la evaluación de la ansiedad social en población comunitaria adolescente anglo e hispanoparlante (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa, y Orgilés, 2003). 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, obteniendo evidencias de fiabilidad de sus puntuaciones. Estudios posteriores han encontrado índices satisfactorios de consistencia interna (García-López *et al.*, 2001; Inglés *et al.*, 2011) y estabilidad temporal, y evidencias de validez de sus puntuaciones (García-López *et al.*, 2001) en adolescentes españoles. En este estudio la fiabilidad del instrumento fue satisfactoria ( $\alpha = .95$ ). 500 505 510 515

Rendimiento académico. Se midió a través de la calificación media obtenida en el curso, el número de asignaturas suspensas de cada alumno, así como el ser o no repetidor. Las calificaciones escolares fueron proporcionadas por el orientador de cada centro escolar al finalizar el curso. 520

### ***Procedimiento***

Se llevó a cabo una entrevista con los directores y orientadores de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir el instrumento de evaluación, solicitar los permisos pertinentes y promover su colaboración. Posteriormente, se celebró una reunión con los padres para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento informado por escrito autorizando a sus hijos a participar en la investigación. El SPAI fue contestado de forma colectiva y anónima en el aula. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de la prueba para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes. 525 530

### ***Análisis estadísticos***

Para identificar a los sujetos con ansiedad social se empleó como criterio el punto de corte subclínico propuesto por Olivares *et al.* (2002) para la subescala *Fobia social* del SPAI (100; 76.57 tasa de acuerdo). 535

Con el objetivo de analizar la relación entre ansiedad social y rendimiento académico se llevaron a cabo: (a) pruebas *t* de Student de diferencias de medias para las calificaciones finales de estudiantes con y sin ansiedad social y (b) pruebas *Z* de diferencias entre porcentajes para las proporciones de éxito y fracaso escolar también entre sujetos con y sin ansiedad social. Ambas pruebas se realizaron para la muestra total y para cada sexo y curso académico. 540 545

Debido al elevado tamaño muestral del estudio, las pruebas *t* y *Z* pueden detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas, por lo que se calculó el índice *d* propuesto por Cohen (1988), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias halladas. La interpretación del tamaño del efecto resulta sencilla: valores menores o iguales a 0.20 indican un tamaño del efecto insignificante o nulo, entre 0.20 y 0.49 pequeño, entre 0.50 y 0.79 moderado y mayores de 0.80 un tamaño del efecto grande. 550

## **Resultados**

### ***Calificaciones académicas de estudiantes con y sin ansiedad social***

Como representa la Figura 1, los estudiantes con alta ansiedad social autoinformada obtienen una calificación media en el curso significativamente menor que los estudiantes sin ansiedad social ( $t = 2.41, p = .02, d = 0.18$ ). En cuanto a los análisis por sexo, las mujeres ( $t = 2.13, p = .03, d = 0.21$ ) y 555

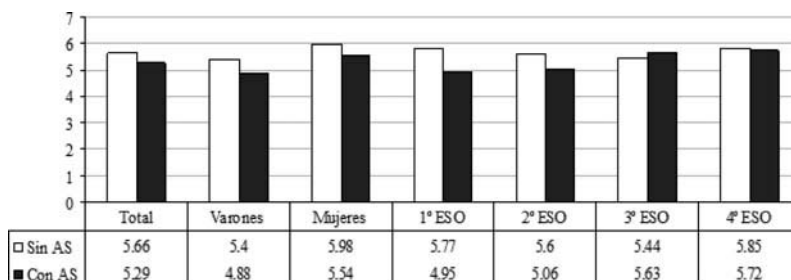


Figura 1. Calificaciones medias de estudiantes con y sin ansiedad social.

varones ( $t = 2.17, p = .03, d = 0.26$ ) con ansiedad social alcanzan puntuaciones significativamente inferiores que sus compañeros no ansiosos. Respecto a las muestras por curso académico, sólo se hallan diferencias de medias estadísticamente significativas para 1º de ESO ( $t = 3.06, p = .00, d = 0.40$ ), siendo la dirección de los resultados similar a la hallada en la muestra total y en el grupo de mujeres y varones.

No obstante, tras analizar los tamaños del efecto (índices  $d$ ) se observa que la magnitud de las diferencias en la comparación de la muestra total es insignificante o casi nula y en el resto de comparaciones la magnitud es pequeña. Por tanto, en general, los estudiantes con ansiedad social obtienen unas calificaciones prácticamente iguales a los estudiantes sin ansiedad social, si bien los varones y mujeres y estudiantes de 1º de ESO con ansiedad social alcanzan calificaciones ligeramente inferiores a sus compañeros sin ansiedad social.

### ***Aprobados y suspensos de estudiantes con y sin ansiedad social***

La Tabla 1 presenta los porcentajes del rendimiento académico de los estudiantes con y sin ansiedad social según el número de suspensos (ninguno, uno o dos suspensos y tres o más suspensos) obtenidos al finalizar el curso. Las pruebas  $Z$  señalan que la prevalencia de estudiantes con ansiedad social que han suspendido ‘una o dos asignaturas’ es ligeramente más alta ( $d = -0.15$ ) respecto a la prevalencia de estudiantes sin ansiedad social que han suspendido ese número de asignaturas. Además, el porcentaje de estudiantes con ansiedad social que han aprobado todas las asignaturas del curso es algo menor ( $d = 0.17$ ) que el de estudiantes sin ansiedad social. Nuevamente, las magnitudes de las diferencias son tan pequeñas ( $d < 0.20$ ) que resultan poco relevantes empíricamente.

Respecto a los análisis por sexo, encontramos resultados similares en la muestra de varones, apareciendo una prevalencia algo mayor de estudiantes con ‘uno o dos suspensos’ y una prevalencia ligeramente menor de aprobados en el grupo de estudiantes con ansiedad social. No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre mujeres con y sin ansiedad social respecto al número de suspensos (véase Tabla 1).

Las comparaciones en cada curso académico revelan la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes con y sin ansiedad social en 2º y

Tabla 1. Rendimiento académico de estudiantes con y sin ansiedad social.

Calificaciones	Estudiantes		Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	Estudiantes sin ansiedad social	Estudiantes con ansiedad social	Z	p	d
Muestra total					
Ningún suspenso	49.9(706/1416)	41.5(83/200)	2.22	.01	0.17
Uno o dos suspensos	19.1(271/1416)	25(50/200)	-1.95	.02	-0.15
Tres o más suspensos	31(439/1416)	33.5(67/200)	-0.71	n.s.	—
Muestra varones					
Ningún suspenso	44.4(340/766)	27.6(21/76)	2.82	.00	0.34
Uno o dos suspensos	21.8(167/766)	30.3(23/76)	-1.69	.04	-0.20
Tres o más suspensos	33.8(259/766)	42.1(32/76)	-1.45	n.s.	—
Muestra mujeres					
Ningún suspenso	56.3(366/650)	50(60/124)	1.29	n.s.	—
Uno o dos suspensos	16(104/650)	21.8(27/124)	-1.57	n.s.	—
Tres o más suspensos	27.7(180/650)	28.2(35/124)	-0.11	n.s.	—
Muestra 1° ESO					
Ningún suspenso	54.5(241/442)	37.7(26/69)	2.60	.00	0.34
Uno o dos suspensos	17.4(77/442)	21.7(15/69)	-0.86	n.s.	—
Tres o más suspensos	28.1(124/442)	40.6(28/69)	-2.11	.01	-0.27
Muestra 2° ESO					
Ningún suspenso	46.8(163/348)	38.6(17/44)	1.02	n.s.	—
Uno o dos suspensos	22.7(79/348)	22.8(10/44)	-0.01	n.s.	—
Tres o más suspensos	30.5(106/348)	38.6(17/44)	-1.09	n.s.	—
Muestra 3° ESO					
Ningún suspenso	38.5(132/343)	44.4(20/45)	-0.76	n.s.	—
Uno o dos suspensos	17.5(60/343)	24.4(11/45)	-1.12	n.s.	—
Tres o más suspensos	44(151/343)	31.1(14/45)	1.64	n.s.	—
Muestra 4° ESO					
Ningún suspenso	60.1(170/283)	47.6(20/42)	1.53	n.s.	—
Uno o dos suspensos	19.4(55/283)	33.3(14/42)	-2.05	.02	-0.34
Tres o más suspensos	20.5(58/283)	19.1(8/42)	0.22	n.s.	—
Muestra total Repetidor					
	14.7(208/1416)	16.8(34/200)	-0.86	n.s.	—

Nota: ESO = Educación Secundaria Obligatoria. n.s.= no significativo.

3° de ESO. Sin embargo, en 1° de ESO los estudiantes ansiosos sociales presentan una prevalencia algo mayor de fracaso escolar ('tres o más suspensos') y una prevalencia ligeramente menor de éxito escolar (todas las asignaturas aprobadas) que sus compañeros sin ansiedad social. Finalmente, en 4° de ESO, el porcentaje de estudiantes con 'una o dos asignaturas suspensas' es levemente mayor en el grupo de ansiosos sociales que en el grupo de estudiantes sin ansiedad social. Como en el resto de comparaciones, el análisis de tamaños del efecto reveló que las diferencias halladas fueron de magnitud pequeña ( $d = 0.20-0.40$ ).

### ***Repetición de curso en estudiantes con y sin ansiedad social***

Los análisis indican que el porcentaje de sujetos que habían repetido en el curso anterior no difiere de forma significativa entre estudiantes con y sin ansiedad social (véase Tabla 1). 600

### **Discusión**

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre la ansiedad social y las calificaciones académicas, número de suspensos y repeticiones en una muestra de estudiantes españoles de ESO. Además, y a diferencia de los estudios previos, esta investigación ha contemplado dicha relación teniendo en cuenta el sexo y curso de los participantes, así como, el análisis de los tamaños del efecto, recomendado por distintos autores (*e.g.*, Cohen, 1988; García, Ortega, y De la Fuente, 2011) para determinar la magnitud de las diferencias encontradas, es decir, su significado teórico y práctico. 605 610

Los resultados de este estudio indican un rendimiento académico similar entre adolescentes con y sin ansiedad social en todas las muestras analizadas. Este hallazgo es consistente con los resultados obtenidos por Smari *et al.* (2001) y Puklek y Videk (2008), los cuales no encontraron evidencias empíricas que sugirieran que los estudiantes socialmente ansiosos fueran menos competentes académicamente que sus compañeros sin ansiedad social. Sin embargo, nuestros resultados difieren de lo hallado por Ranta *et al.* (2009) que constataron un déficit significativo en el rendimiento académico de los adolescentes socialmente ansiosos. Las diferentes medidas de ansiedad social y rendimiento académico de los dos estudios podrían explicar tales diferencias. En primer lugar, esta investigación ha utilizado únicamente un autoinforme (SPAI) y un punto de corte subclínico para detectar los alumnos con ansiedad social, mientras que el estudio de Ranta *et al.* (2009) basó su diagnóstico en un cuestionario (SPIN) y una entrevista clínica basada en los criterios clínicos del DSM-IV. Este aspecto puede ser clave en la manifestación o no de interferencias en el ámbito escolar, ya que si bien, los sujetos con ansiedad social subclínica mantienen un éxito escolar parecido a los sujetos sin síntomas de ansiedad social (Puklek y Videk, 2008; Smari *et al.*, 2001), aquellos estudiantes diagnosticados clínicamente con trastorno de ansiedad social presentan menor rendimiento (Ranta *et al.*, 2009) y mayores dificultades en el funcionamiento escolar (Mychailyszyn, Méndez, y Kendall, 2010; Wittchen *et al.*, 1999). Por tanto, futuras investigaciones deberían tratar de confirmar si el criterio diagnóstico de la ansiedad social influye en el ajuste académico de los adolescentes. 615 620 625 630

Además, el uso de diferentes medidas de rendimiento podría estar influyendo en la divergencia de resultados. En este sentido, el avance en el uso de una medida objetiva de rendimiento (*i.e.*, calificaciones escolares) de este estudio, nos aproxima a una realidad más ajustada del desempeño escolar de los sujetos con ansiedad social que en estudios anteriores en los que se midió el rendimiento de manera subjetiva por los estudiantes (Puklek y Videk, 2008; Ranta *et al.*, 2009; Smari *et al.*, 2001) la cual es más susceptible de presentar sesgos de medida por la 635 640

deseabilidad social (Gramzow y Willard, 2006). En cualquier caso, es posible que las discrepancias encontradas entre ambos trabajos no sean del todo inconsistentes, ya que las conclusiones de Ranta *et al.* (2009) podrían estar sesgadas por no haber valorado la magnitud de las diferencias encontradas, a pesar de contar con una muestra elevada de sujetos (Cohen, 1988). 645

En la presente investigación, las pruebas *t* revelan pequeñas diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes ansiosos y no ansiosos sociales en las calificaciones académicas (muestra total, varones, mujeres y curso 1º ESO) y el número de asignaturas suspensas (muestra total, varones, y cursos 1º y 4º ESO). Sin embargo, debemos ser cautos y precisos a la hora de interpretar dichas diferencias ya que el análisis de la magnitud de las diferencias es pequeña o nula, por lo que su relevancia teórica y práctica resulta cuestionable empíricamente (Cohen, 1988). El hecho de encontrar tamaños del efecto pequeños e incluso insignificantes no significa que dichas diferencias no existan, si no que la relevancia teórica y práctica de tales diferencias no pueden ser empíricamente apoyada (Cohen, 1988). Así, debemos concluir que la relevancia empírica de las diferencias encontradas no es suficiente para considerar que los adolescentes con ansiedad de este estudio rindan académicamente más bajo y sea necesaria la puesta en marcha de intervenciones dirigidas a mejorar el desempeño escolar de estos estudiantes. 650 655 660

Finalmente, la tasa de repetición de curso fue similar entre alumnos con y sin ansiedad social. Estos resultados confirman las conclusiones de Ranta *et al.* (2009), pero discrepan de los hallazgos obtenidos en estudios retrospectivos con adultos (Stein y Kean, 2000) que encontraban a la ansiedad social como un factor determinante para repetir curso. Los motivos que dificultan la comparación entre el presente estudio y este último podrían basarse en las diferencias poblacionales existentes, y por tanto, en el impacto que tiene la ansiedad social sobre la posibilidad de repetir curso. De acuerdo a esta afirmación, este estudio ha examinado únicamente a adolescentes de 12 a 16 años que presentan la problemática ansiosa desde hace pocos años, en comparación con los sujetos identificados en población adulta (Stein y Kean, 2000) en la que es probable que el trastorno haya provocado mayores repercusiones al no ser tratado. Por ello, sería recomendable la realización de estudios longitudinales que analizaran dicha relación a través de los cursos, con la intención de valorar el impacto acumulativo de la ansiedad social durante toda la escolarización, con vistas a detectar más profundamente los posibles casos de abandono prematuro del sistema educativo debido a la alta ansiedad social. 665 670 675

Esta investigación no está exenta de limitaciones. En primer lugar, y como se ha indicado anteriormente, la ansiedad social ha sido valorada únicamente mediante el punto de corte subclínico de un autoinforme. Por ello, consideramos que 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. En segundo lugar, y a pesar de que la ansiedad social puede manifestarse, al menos, en dos tipologías: generalizada vs. no generalizada o específica (véase Zubeidat, Sierra, y 680 685



Fernández-Parra (2008) para una revisión), esta investigación no ha examinado esta cuestión. Por consiguiente, próximos estudios deberían profundizar sobre la relación entre el rendimiento académico y los tipos de ansiedad social.

A pesar de estas limitaciones y consideraciones, los hallazgos de este estudio resultan relevantes ya que aportan un análisis más exhaustivo de la relación entre el rendimiento académico y la ansiedad social en la adolescencia temprana y media, contribuyendo con información novedosa a una mejor comprensión del perfil académico de los estudiantes con ansiedad social. De acuerdo con los resultados de esta investigación y teniendo en cuenta la nula influencia de la ansiedad social sobre el ajuste académico hallada en estudios previos (Puklek y Videk, 2008; Smari *et al.*, 2001), las implicaciones teóricas de este estudio se dirigen a no contemplar diferencias de rendimiento escolar al menos en lo que respecta a esta muestra de estudiantes de secundaria españoles. A nivel práctico, los resultados hallados en este estudio permiten concluir que, en principio, no existen razones suficientes para diseñar protocolos específicos para mejorar el rendimiento académico de aquellos estudiantes con ansiedad social en los centros escolares. En cualquier caso, esta cuestión debería ser objeto de un análisis más profundo en futuras investigaciones.

#### **Acknowledgements / Agradecimientos**

This work has been supported by the Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo de Innovación Tecnológica del MEC (National Plan for MEC Scientific Research and Technological Innovation Development) SEJ 2004-07311/EDUC Project, awarded to the second author. / *Este trabajo ha sido realizado a través del Proyecto SEJ 2004-07311/EDUC perteneciente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo de Innovación Tecnológica del MEC concedido al segundo autor.*

#### **References / Referencias**

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales)* (4th ed. rev.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1995). A new inventory to assess childhood social anxiety and phobia: The social phobia and anxiety inventory for children. *Psychological Assessment, 7*, 73–79.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., Young, B. J., Ammerman, R. T., Sallee, F. R., & Crosby, L. (2007). Psychopathology of adolescent social phobia. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 29*, 47–54.
- 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.
- Carballo, J. J., Baca-García, E., Blanco, C., Pérez-Rodríguez, M. M., Jiménez, M. A., & Artes-Rodríguez, A. (2010). Stability of childhood anxiety disorder diagnoses: a follow-up naturalistic study in psychiatric care. *European Child and Adolescent Psychiatry, 19*, 395–403.
- Chavira, D. A., Stein, M. B., Bailey, K., & Stein, M. T. (2004). Comorbidity of generalized social anxiety disorder and depression in a pediatric primary care sample. *Journal of Affective Disorders, 80*, 163–171.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connor, K. M., Davidson, J. R. T., Churchill, L. E., Sherwood, A., Foa, E., & Weisler, R. H. (2000). Psychometric properties of the social phobia inventory (SPIN): a new self-rating scale. *British Journal of Psychiatry*, *176*, 379–386. 735
- Dell’Osso, L., Rucci, P., Ducci, F., Ciapparelli, A., Vivarelli, L., Carlini, C., Ramacciotti, C., & Cassano, G. B. (2003). Social anxiety spectrum. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, *253*, 286–291.
- García, J., Ortega, E., & De la Fuente, L. (2011). The use of the effect size in JCR Spanish journals of psychology: From theory to Fact. *The Spanish Journal of Psychology*, *14*, 1050–1055. 740
- García-López, L. J., Olivares, J., Hidalgo, M. D., Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2001). Psychometric properties of the Social Phobia and Anxiety Inventory, the Social Anxiety Scale for Adolescents, the Fear of Negative Evaluation Scale and the Social Avoidance Distress Scale in an adolescent Spanish speaking population. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *23*, 51–59. 745
- Gramzow, R. H., & Willard, G. (2006). Exaggerating current and past performance: Motivated selfenhancement versus reconstructive memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*, 1114–1125. 750
- 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.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteaquedo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J. M., & García-López, L. J. (2008). Prevalencia de ansiedad social, conducta prosocial y conducta antisocial en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, *21*, 449–461. 755
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A. I., & Orgilés, M. (2003). Cuestionarios, inventarios y escalas de ansiedad social para adolescentes: una revisión crítica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *8*, 1–21. 760
- Inglés, C. J., Piqueras, J. A., García-Fernández, J. M., García-López, L. J., Delgado, B., & Ruiz-Esteban, C. (2011). Gender and age differences in cognitive, psychophysiological and behavioural responses of social anxiety in adolescence. *Psychology in Spain*, *15*, 80–86.
- Kaufman J., Birmaher B., Brent D., Rao U., Flynn C., Moreci P., Williamson D., & Ryan N. (1997). Schedule for affective disorders and schizophrenia for school-age children-present and lifetime version (K-SADS-PL): initial reliability and validity data. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *36*, 980–988. 765
- La Greca, A. M., & López, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *26*, 83–94. 770
- Merikangas, K. R., Avenevoli, S., Acharyya, S., Zhang, H., & Angst, J. (2002). The spectrum of social phobia in the Zurich cohort study of young adults. *Biological Psychiatry*, *51*, 81–91.
- Morales, F. M., & Trianes, M. V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, *3*, 275–286. 775
- Mychailyszyn, M. P., Méndez, J. L., & Kendall, P. C. (2010). School functioning in youth with and without anxiety disorders: comparisons by diagnosis and comorbidity. *School Psychology Review*, *39*, 106–121.
- 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. 780
- 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. 785
- Puklek, M. (1997). *Sociocognitive aspects of social anxiety and its developmental trend in adolescence*. (Unpublished master's thesis). University of Ljubljana, Ljubljana.
- Puklek, M., & Videc, M. (2008). Psychometric Properties of the Social Anxiety Scale for Adolescents (SASA) and Its Relation to Positive Imaginary Audience and Academic Performance in Slovene Adolescents. *Studia Psychologica*, 50, 49–65. 790
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Rantanen, P., & Marttunen, M. (2009). Social phobia in Finnish general adolescent population: prevalence, comorbidity, individual and family correlates and service use. *Depression and Anxiety*, 26, 528–536.
- Smari, J., Petursdottir, G., & Porsteinsdottir, V. (2001). Social anxiety and depression in adolescents in relation to perceived competence and situational appraisal. *Journal of Adolescence*, 24, 199–207. 795
- Stein, M. B., & Kean, Y. M. (2000). Disability and quality of life in social phobia: epidemic findings. *The American Journal of Psychiatry*, 157, 1606–1613. 800
- Turner, S. M., Beidel, D. C., Dancu, C. V., & Stanley, M. A. (1989). An empirically derived inventory to measure social fears and anxiety: The Social Phobia and Anxiety Inventory. *Psychological Assessment*, 1, 35–40.
- Van Zalk, N., Van Zalk, M., Kerr, M., & Stattin, H. (2011). Social anxiety as a basis for friendship selection and socialization in adolescents' social networks. *Journal of Personality*, 79, 499–524. 805
- Wittchen, H. U., Stein, M. B., & Kessler, R. C. (1999). Social fears and social phobia in a community sample of adolescents and young adults: prevalence, risk factors and comorbidity. *Psychological Medicine*, 29, 309–323.
- Zubeidat, I., Sierra, J. C., & Fernández-Parra, A. (2008). Subtipos de ansiedad social en población adulta e infanto-juvenil: distinción cuantitativa versus cualitativa. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12, 147–162. 810