

## **ATRIBUCIONES CAUSALES DE LOS ÉXITOS Y FRACASOS ESCOLARES EN NIÑOS DE 3, 4 Y 5 AÑOS**

**Nerea ROMAN NUÑEZ**  
Psicóloga clínica.

**José-María ROMAN SANCHEZ**  
Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación.

### **RESUMEN:**

Se identifica el desarrollo entre 3, 4 y 5 años de los siguientes constructos dentro de la teoría atribucional de la motivación de Bernard Wiener: (1) Tipos de causas a las que los niños pequeños atribuyen los éxitos y los fracasos de sus tareas escolares concretas. (2) Locus de control predominante en estas edades. (3) Creencias sobre la estabilidad de las causas a las que atribuyen los éxitos y los fracasos de sus tareas escolares concretas. (4) Creencias sobre la controlabilidad de las causas a las que atribuyen los éxitos y los fracasos de sus tareas escolares concretas.

Asimismo se señalan qué covariables interaccionan o modulan el desarrollo o la génesis de los cuatro constructos citados: (a) Personalidad de los niños. (b) Habilidades cognitivas de los niños. (c) Género: niños o niñas. (d) Fluidez verbal. (e) Lenguaje significativo. (f) Variables familiares significativas.

En este trabajo de investigación han participado 45 niños, 21 niños y 24 niñas, sacado aleatoriamente de tres clases de primero, segundo y tercero de educación infantil de un colegio de Valladolid.

El método utilizado para recoger la evidencia empírica necesaria fue una “entrevista clínica piagetiana”.

**Palabras clave:** atribuciones causales, niños pequeños, éxitos y fracasos escolares,

## INTRODUCCIÓN

Tras la realización de una revisión de los conocimientos disponibles sobre el tema, hemos encontrado numerosos trabajos empíricos en torno a la teoría de Bernard Wiener realizados con sujetos de edades avanzadas: adultos (p.e. Gerring y Zimbardo, 2005), universitarios y adolescentes (p.e. Soria y otros, 2004), niños mayores... pero no hemos podido localizar ninguno -no obstante puede que los haya- realizado con niños pequeños, menores de seis años (Román Núñez, 2006).

Esta constatación nos ha llevada a proyectar, a pesar de las enormes dificultades de trabajar con niños tan pequeños, un trabajo de investigación.

El objetivo general que nos planteamos fue: *“Identificar cómo se desarrollan, cómo aparecen, cómo se gestan... las atribuciones causales en los niños pequeños”*. Concretamente estábamos interesados en conocer el grado de desarrollo o el grado de elaboración cognitiva entre 3, 4 y 5 años de los siguientes constructos de la teoría de Bernard Wiener:

- 1. Tipos de causas a las que los niños pequeños atribuyen los éxitos y los fracasos de sus tareas escolares concretas.*
- 2. Locus de control predominante en estas edades.*
- 3. Creencias sobre la estabilidad de las causas a las que atribuyen los éxitos y los fracasos de sus tareas escolares concretas.*
- 4. Creencias sobre la controlabilidad de las causas a las que atribuyen los éxitos y los fracasos de sus tareas escolares concretas.*

Asimismo nos planteamos analizar estos cuatro tipos de fenómenos psicológicos, en función de algunas covariables relevantes. Dicho de otra manera, estábamos interesados en conocer si alguna de las siguientes covariables interaccionan o modulan el desarrollo o la génesis de los cuatro constructores citados:

- 1. Personalidad de los niños.*
- 2. Habilidades cognitivas de los niños.*
- 3. Género: niños o niñas.*
- 4. Fluidez Verbal.*
- 5. Lenguaje significativo (proposiciones).*
- 6. Variables familiares significativas*

**MÉTODO:**

**Participantes.** En este trabajo de investigación han participado un total de 45 sujetos, aproximadamente la mitad de ellos son niños (21) y la otra mitad niñas (24). De tres clases diferentes, de primero de infantil (7 niños y 8 niñas de 3 años), de segundo de infantil (7 niños y 8 niñas de 4 años), y de tercero de infantil (7 niños y 8 niñas de 5 años). Todos ellos alumnos de un Colegio de Valladolid.

**Instrumentos:** Para medir tipos de causas, locus de control, creencias de estabilidad de las causas y creencias de controlabilidad de las causas, hemos utilizado con cada niño una “*entrevista clínica piagetiana*” en la que las preguntas giraban en torno a cuatro tareas escolares concretas recientemente realizadas: dibujos, lectura, escritura y números (cuyos materiales teníamos presentes durante la entrevista y los íbamos ojeando buscando las tares “bien hechas” y las “mal hechas”). Con los más pequeños (3 años) las preguntas giraban en torno a tareas concretas de dibujar, escribir números, hacer figuras geométricas como cuadrados, círculos, triángulos, etc..

**Procedimiento:** Entre los materiales de cada una de las cuatro tareas concretas buscábamos tareas “bien hechas” (operativización de: éxito escolar) y “mal hechas” (operativización de: fracaso escolar). Y en torno a cada una de ellas se le hacían las siguientes preguntas (que se grababan en un magnetófono):

1ª ¿Porqué crees tú que te ha salido bien? (o según toque por balanceo: ¿porqué crees tú que te ha salido mal?).

*De las respuestas dadas por el niño y con su lenguaje infantil puede inferirse con alto índice de acuerdo “entre jueces” atribuciones causales a la capacidad, al esfuerzo, a la suerte o a otras causas. Y también si se ubican en un locus de control externo o interno.*

2ª Con la causa (p.e. “he atendido mucho a la seño”) que nos de el niño en la primera pregunta, le preguntamos a continuación: ¿Crees tú que al curso que viene atenderás más, menos o igual a la seño?.

*De las respuestas dadas por el niño y con su lenguaje infantil puede inferirse con alto índice de acuerdo “entre jueces” las creencias de estabilidad o inestabilidad de las causas a las que atribuyen los éxitos y los fracasos en tareas escolares concretas*

3ª ¿Crees que puedes hacer algo para atender todavía mejor a la seño?. ¿Qué crees que puedes hacer?.

*De las respuestas dadas por el niño y con su lenguaje infantil puede inferirse con*

*alto índice de acuerdo “entre jueces” las creencias sobre la controlabilidad o incontrolabilidad de las causas a las que atribuyen los éxitos y los fracasos en tareas escolares concretas*

Cada entrevista duraba unos 30 minutos ya que las tres preguntas se hacían para cada una de las cuatro tareas dos veces: lo que está bien y lo que está mal de forma balanceada para obviar sesgos de respuesta.

## DISCUSIÓN:

De las diez hipótesis que nos planteamos, *sólo cuatro han sido avaladas o validadas por la evidencia empírica* recogida durante la investigación: la 1, la 2, la 3 y la 7:

(1) La causa más frecuente a la que atribuyen sus éxitos o fracasos en tareas escolares concretas los niños de 3 años, es **“otras”** (dificultad o facilidad de la tarea, empujones del niño de al lado, la señal que no me lo ha enseñado, etc.) o son incapaces de darnos ninguna explicación. En los de 4 años saben contestarnos y empiezan a atribuirlos a su **“esfuerzo”** (trabajo en casa, miro muchos dibujos, etc.). En los de 5 años nos dan contestaciones mucho más elaboradas que los de cuatro y respuestas más relacionadas con la **“habilidad”** (soy muy lista, ya soy mayor, me lo se todo, etc.).

(2) En los tres grupos de edad predominan las causas a las que atribuyen sus éxitos o fracasos en tareas escolares concretas incluíbles dentro del **“locus de control externo”**. Más en 3 que en 4 que en 5 años.

(3) En las tres edades piensan o creen mayoritariamente que las causas a las que atribuyen tanto los éxitos como los fracasos son **“inestables”** es decir que pueden cambiar con el tiempo. Más en 5 que en 4 que en 3 años.

(7) El **“género”** NO interacciona, ni modula ni hace variar los tipos de causas, locus de control, creencias sobre la estabilidad de las causas y creencias sobre la controlabilidad de las causas a las que atribuyen sus éxitos o fracasos en tareas escolares concretas. Es decir NO hay diferencias entre niños y niñas ni en 3, ni en 4, ni en 5 años.

Por otra parte, en dos hipótesis más aunque no han sido avaladas o validadas por la evidencia empírica si que **los datos muestran TENDENCIA** a una posible validación: la 9 y la 10:

(9) La evidencia empírica, los datos, muestran una TENDENCIA, pero no avalan con claridad, nuestra H-9. Esperábamos encontrar que las **“proposiciones o lenguaje significativo”** utilizadas por los niños durante la entrevista interaccionarían, modularían

o harían variar los tipos de causas, locus de control, creencias sobre la estabilidad de las causas y creencias sobre la controlabilidad de las causas a las que atribuyen sus éxitos o fracasos en tareas escolares concretas. Además, habría diferencias entre niños y niñas que serán más evidentes en 5, que en 4 que en 3 años. Pero no ha sido así. Una posible explicación de este no-aval de los datos podría deberse, entre otras a las siguientes causas: Muestra pequeña. Aunque la realidad es tozuda, porque el sentido común, los datos procedentes de investigaciones y la teoría disponible señalan en la dirección, al menos, de que si hay diferencia entre niños y niñas.

(10) La evidencia empírica, los datos, muestran una **TENDENCIA**, pero no avalan con claridad, nuestra H-10. Esperamos encontrar que algunas **“variables familiares significativas”** (nivel instruccional de la familia, número de hermanos, orden de nacimiento) interaccionarían, modularían o harían variar los tipos de causas, locus de control, creencias sobre la estabilidad de las causas y creencias sobre la controlabilidad de las causas a las que atribuyen sus éxitos o fracasos en tareas escolares concretas. Y con diferencias entre 3, 4 y 5 años. Pero no ha sido así. Una posible explicación de este no-aval de los datos podría deberse, entre otras, a la siguiente causa: *Posiblemente el estilo educativo de los padres puede ser una macrovariables que aglutine todas las que hemos estudiado aquí: nivel instruccional de padre y madre y orden de nacimiento.*

Los tres grupos de edad piensen o crean mayoritariamente que las causas a las que atribuyen tanto los éxitos como los fracasos son **“controlables”** por ellos mismos. Más en 5 que en 4 que en 3 años. Precisamente nosotros habíamos hipotetizado (H-4) todo lo contrario. Parece que los niños desde muy pequeños se dan cuenta que pueden hacer algo para cambiar aquellos que les entorpece e incluso hacer algo para mejorar aquello que ya hacen bien.

La evidencia empírica, los datos, falsean, no avalan, nuestra H-5. Esperábamos encontrar que los **“rasgos fundamentales de personalidad”** interaccionarían, modularían o harían variar los tipos de causas, locus de control, creencias sobre la estabilidad de las causas y creencias sobre la controlabilidad de las causas a las que atribuyen sus éxitos o fracasos en tareas escolares concretas. Y ello se dará más en 5 años que en 3 y que en 4. Pero no ha sido así. Una posible explicación de este no-aval de los datos podría deberse, entre otras, a las siguientes causas:

1. Muestra pequeña.
2. Falta de consolidación de los rasgos temperamentales fundamentales.
3. Posibles fallos de medida de la Escala PER subsanables aplicando con rigurosidad las recomendaciones de Prieto y Muñiz (2004) y las de Arias y Román (2000).

La evidencia empírica, los datos, falsean, no avalan, nuestra H-6. Esperábamos

encontrar que las “**habilidades cognitivas superiores**” interaccionarían, modularían o harían variar los tipos de causas, locus de control, creencias sobre la estabilidad de las causas y creencias sobre la controlabilidad de las causas a las que atribuyen sus éxitos o fracasos en tareas escolares concretas. Y ello se dará más en 5 años que en 3 y que en 4. Pero no ha sido así. Una posible explicación de este no-aval de los datos podría deberse, entre otra, a las siguientes causas:

1. *Muestra pequeña.*
2. *Falta de consolidación de los procesos cognitivos superiores.*
3. *Posibles fallos de medida de la Escala COG subsanables aplicando con rigurosidad las recomendaciones de Prieto y Muñiz (2004) y las de Arias y Román (2000).*

La evidencia empírica, los datos, falsean, no avalan, nuestra H-8. Esperábamos encontrar que la “**fluidez verbal**” de los niños durante la entrevista interaccionaría, modularía o haría variar los tipos de causas, locus de control, creencias sobre la estabilidad de las causas y creencias sobre la controlabilidad de las causas a las que atribuyen sus éxitos o fracasos en tareas escolares concretas. Además, habría diferencias entre niños y niñas que serán más evidentes en 5, que en 4 que en 3 años. Pero no ha sido así. Una posible explicación de este no-aval de los datos podría deberse, entre otras, a la siguiente causa: *Muestra pequeña. Aunque la realidad es tozuda, porque el sentido común, los datos procedentes de investigaciones y la teoría disponible señalan en la dirección, al menos, de que si hay diferencia entre niños y niñas.*

No podemos **comparar nuestros resultados** con los encontrados por los poquísimos investigadores que han abordado la teoría de las atribuciones causales desde el punto de vista evolutivo -juzgamos apoyándonos solo en las dos revisiones que hemos manejado, la de Valle Arias y otros (2002) y la de Pérez Riestra (2004), ya que los otros dos trabajos que hemos manejado, el de Guerring y Zimbardo (2005) y el de Ormrod (2005),- porque no hay ninguna referencia a estudios de naturaleza evolutiva en edades tan tempranas: 3, 4 y 5 años.

Si que hemos encontrado estudios de naturaleza evolutiva pero están realizados con sujetos de edades mayores y universitarios. Alonso Tapia, (1983) encontró que los niños españoles de 6 a 11 años todavía perciben la habilidad como una causa inestable. Y Rotter (1990) encontró resultados parecidos con niños norteamericanos. Nuestros resultados sobre las creencias de estabilidad o inestabilidad de las causas de los éxitos y fracasos escolares coinciden con los de Alonso Tapia y Rotter.

El estudio de Beck (1989) aunque es de naturaleza evolutiva está más interesado por conocer en que se diferencia las atribuciones causales entre los niños y las niñas. Encontró diferencias atribuibles a la variable género, en cambio en nuestro estudio, aun-

que hecho con niños de edades mucho más pequeñas, no hemos encontrado diferencias en las atribuciones causales debidas al sexo.

Nos atrevemos a afirmar lo anteriormente dicho, con todas las reservas del mundo, ya que tendremos que rastrear el tema en la mayoría de las bases de datos existentes para poder afirmar lo que ahora estamos afirmando.

Para hacer replicaciones directas o sistemáticas de este trabajo recomendamos los siguientes perfeccionamientos metodológicos:

(a) Cuidar al máximo todos y cada uno de los aspectos de la “entrevista piagetiana“, ya que los resultados de la investigación pivotan todos o giran todos sobre lo hábiles que seamos para hacer que niños más pequeños nos den “respuestas espontáneas” (véase Delval, 1995).

(b) Diseñar cuidadosamente la base de datos del SPSS con el objeto de no incluir datos innecesarios para la validación de las hipótesis (ahorrarnos trabajo) o que nos falten datos o variables necesarios para la validación o falseamiento de las hipótesis (trabajo adicional por no haberlo pensado antes).

(c) Seleccionar a priori las pruebas estadísticas a utilizar para obviar la pérdida de tiempo y esfuerzo producida por análisis estadísticos innecesarios.

## CONCLUSIONES:

Sugerencias de **utilización de los resultados** para la educación familiar y para la educación infantil (intervención preventiva, correctiva u optimizadota):

(a) Comentar a las maestras de educación infantil y a los padres de 3,4, y 5 años las creencias que tienen de que cuando una tarea les sale mal pueden mejorarla; es decir que no consideran sus fracasos como algo fijo que siempre va a ser así. Cambiando esta creencia con la edad, al llegar a la adolescencia piensan que es más estable -algo negativo- por esto conviene que se refuerce en la infancia.

(b) Tener en cuenta que el nivel instruccional de los padres influye en la realización de las tareas es decir dependiendo como se eduque a los niños estos tendrán una mejor tolerancia a los fracasos y sabrán como enseñarles a mejorar.

Proponemos que se debiera identificar también el “estilo educativo de los padres” porque puede modular más las atribuciones causales que el nivel instruccional de los padres y las madres que -como hemos visto en nuestro trabajo- muestra una cierta TENDENCIA a interaccionar.

El grado de generalización de los resultados encontrados es muy limitado. Los resultados encontrados creemos que pueden generalizarse a los niños de los colegios de Valladolid con características socioculturales análogas al Colegio, con cuyos niños hemos realizado el trabajo.

Finalmente pensamos que este trabajo de investigación es un estudio piloto para probar variables, sujetos y metodologías que puedan ser utilizadas en una tesis doctoral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alonso Tapia, J. (1983). Atribución de la causalidad y motivación de logro: Estudio evolutivo de la utilización de la información en la realización de juicios de atribución. *Estudios de Psicología*. 16. 13-27.
- Arias, B. y Román, J.M. (2000). *Criterios de bondad psicométrica de un instrumento de medida*. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid. Documento mimeografiado.
- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gerring, R.J. y Zimbardo, P.G. (2005). *Psicología y vida*. México: Pearson Educación (pp.384-386).
- Ormrod, Jeanne E. (2005). *Educational Psychology: Developing Learners*. Upper Saddle River N.J.: Pearson Educational Internacional (pp. 364-419).
- Pérez Riestra, M. (2004). *Atribuciones de éxito y fracaso, dimensiones de causalidad y expectativas de logro en estudiantes universitarios de alto y bajo rendimiento académico*. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Psicología Básica. Tesis Doctoral.
- Prieto, G. y Muñoz, J. (2004). *Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España*. Colegio Oficial de Psicólogos. Madrid. Documento en Internet.
- Román Núñez, N. (2006). *Atribuciones casuales de los éxitos y fracasos escolares en niños de 3,4 y 5 años*. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid. Tesina.
- Rotter, J.B. (1990). Internal vs external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*. 45 (4). 489-493.
- Soria, M. y otros (2004). Las atribuciones de incontrolabilidad en el origen de las expectativas de desesperanza en adolescente. *Psicothema*. 16 (3). 476-480.
- Valle Arias, A. y otros (2002). La motivación académica. En J.A. González-Pienda y otros (coords): *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*, Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.

- Weiner, B. (1975). *Cognitive views of human motivation*, New York: Academic.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980). Human motivation. New York, USA: W.B. Sanders.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1981). When people ask “Why” questions, and the heuristic of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (4), 650-663.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation* (pp.23-46). New York: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (1994). Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system. *Educational Psychology*, 29 (3), 163-172.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-14.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Weiner, B. Y Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Weiner, B. Y Litman-Adizes T. (1980). An attributional expectancy-value analysis of learned helplessness and depression. In J.Garber y M.E.P. Seligman (Eds.), *Human Control* (pp.123-146). New York: Academic Press.
- Weiner, B.(1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*, Newbury Park, Ca: Sage.
- Weiner, B., Russell, D. y Lerman, D. (1978). Affective consequence of causal ascriptions. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, y R. F. Kidd (Eds). *New directions in attribution research (vol.2)* (pp.59-90) Hillsdale, NJ: Laurance Erlbaum Associates.
- Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest y Resenbaum. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, New York: General Learning Press.

Weiner, B.(1983) . Some methodological pitfalls in Attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 530-543.

Weiner, B.(1991).Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46 (9), 921-930.-