

## ATRIBUCIONES DE CAUSALIDAD EN NIÑOS: INFLUENCIA DE LA EDAD Y EL SEXO

### Children's causal attributions: Influence of age and sex

Cecilia Méndez-Sánchez y Andrea Jazmín Mosqueda-Esparza

*Universidad Autónoma de Aguascalientes<sup>1</sup>*

*Citación:* Méndez S., C. y Mosqueda E., A.J. (2019). Atribuciones de causalidad en niños: influencia de la edad y el sexo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 353-363.

*Artículo recibido el 13 de abril y aceptado el 8 de julio de 2019.*

DOI: <https://doi.org/10.62364/r94z9618>

#### RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo conocer el desarrollo evolutivo de las atribuciones causales en niños ante una tarea lúdica. Participaron 106 niños de 4 a 12 años de edad, alumnos de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Aguascalientes (México). Se utilizó como tarea un tangrama y láminas a reproducir con diferentes niveles de dificultad. Los resultados muestran que niños desde los 4 años son capaces de señalar atribuciones causales inducidas, asimismo que atribuyen su éxito a factores personales y sus fracasos a situaciones externas; las niñas, a su vez, atribuyen tanto su éxito como su fracaso a factores externos. Se concluye que la implementación de una tarea lúdica puede identificar las atribuciones inducidas y la inclusión de las causas que utilizan los niños para explicar los resultados al considerar las variables de edad y sexo.

**Indicadores:** *Atribuciones de causalidad; Desarrollo evolutivo; Tarea lúdica; Sexo; Edad.*

---

#### ABSTRACT

The present study aimed to know the evolutionary development of the causal attributions in children before a playful task. 106 children from 4 to 12 years of age participated in public and private schools in the city of Aguascalientes, Mexico. We used a tangram and sheets to reproduce with different levels of difficulty, at the end of the task, they mentioned their results and they were asked about the causes of those results by two questions: why do you think? and what else? It was found that children as young as 4 years old are able to mention induced causal attributions, also it was found that children attributed their success to personal factors and their failures to external situations, while girls attributed their success and failure to external factors. It is concluded that the implementation of a playful task allows to identify induced attributions and the inclusion of the causes that the children use to explain the results considering the variables of age and sex.

**Keywords:** *Causal attributions; Evolutionary development; Playful task; Sex; Age.*

---

<sup>1</sup> Departamento de Psicología, Av. Universidad 940, Edif. 212, Ciudad Universitaria, 20130 Aguascalientes, Ags., tel. (449)910-74-87, correo electrónico: andreamosqueda25@gmail.com.

La psicología tiene como tarea fundamental identificar los procesos motivacionales y su relación con otros procesos psicológicos básicos. Para dar respuesta a esta encomienda se identifican varias perspectivas teóricas (Méndez, 2012), dentro de las cuales destaca la cognitiva, que considera al sistema cognitivo como un mediador entre los sistemas afectivo, fisiológico y comportamental, y que tiene como resultado la autorregulación de la conducta. Desde esta postura explicativa, el sistema cognitivo está compuesto por percepciones, expectativas e ideas que las personas tienen sobre sus habilidades, las cuales determinan la duración del esfuerzo y el resultado de sus acciones (Naranjo, 2009).

Una forma de estudiar la motivación desde la perspectiva cognitiva parte de la teoría de motivación de logro, propuesta inicialmente por Tolman (1932), Rotter (1954) y Atkinson (1957), y retomada por Weiner (1985, 1986, 2010) en su teoría de las atribuciones de causalidad. Este último autor postula que en la motivación están implicadas las atribuciones de causalidad, entendidas como las explicaciones que da una persona ante sus éxitos y fracasos y que tienen efectos en los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. Según Weiner (1985, 1986), el proceso atribucional comienza cuando la persona obtiene un resultado (positivo o negativo), lo que desencadena en ella emociones primarias de felicidad o bien de frustración, tristeza o sorpresa. Es partir de esas emociones primarias que comienza la búsqueda para determinar las causas del resultado obtenido, siendo las más comunes la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea o la suerte. Tales causas pueden ser clasificadas en tres dimensiones bipolares: *locus de causalidad* (interno/externo), la cual se refiere al lugar en que la persona sitúa la causa; *estabilidad* (estable/inestable), que alude a la permanencia de la causa en el tiempo

y el espacio, y *controlabilidad* (controlable/no controlable), definida como el grado de control que tiene la persona sobre la causa. Estas tres dimensiones tienen consecuencias psicológicas que influyen en la motivación: afectivas (reacciones emocionales y efectos en la autoestima), cognitivas (expectativas) y conductuales (permanencia o abandono en la tarea), las cuales variarán dependiendo de su polaridad (Méndez, 2012; Weiner, 1985, 1986, 2010).

El proceso atribucional se ve influido por diversos factores o variables, entre los que se encuentra la historia personal, la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y las características de la actividad, entre otros (Weiner, 1985). Al estudiar dichos factores, algunos autores (Almeida, Miranda y Guisande, 2008; Inglés, Díaz, García y Ruiz, 2011) destacan el sexo y la edad debido a que los consideran fundamentales en la formación de los estilos atributivos. Respecto al sexo, los resultados encontrados han sido contradictorios, algunos estudios señalan que los hombres tienen estilos atributivos más adaptativos, a diferencia de las mujeres (Ferreira et al., 2002; Leung, Maehr y Harnisch, 1996), mientras que otros muestran lo contrario (Gilbert, 1996; Stipek y Hoffman, 1980). Con relación a la edad, la mayoría de los estudios realizados se han centrado en adolescentes y adultos, dejando de lado las investigaciones con niños, sin tomar en cuenta las diferencias cualitativas y cuantitativas que hay entre la infancia, la adolescencia y la adultez (cf. Manassero y Vázquez, 1995; Woong y Weiner, 1981).

Cabe resaltar que numerosas investigaciones han empleado escalas o cuestionarios de opción múltiple para evaluar las atribuciones de causalidad. Esta decisión metodológica trae como consecuencia que los resultados obtenidos se refieran a las causas enunciadas en dichos cuestionarios, lo que de acuerdo con al-

gunos autores no refleja la realidad (Alonso, 1984) porque las causas identificadas por las personas son insinuadas o sugeridas por el propio investigador (Méndez, 2012; Miller y Porter, 1983).

En un intento de superar esta cuestión, se ha planteado utilizar una estrategia distinta para obtener atribuciones inducidas de causalidad en los niños, esto es, llevándolos a realizarlas sin sugerir las causas ni buscar que ocurran sin una intervención intrusiva del evaluador.

### **Atribuciones de causalidad en niños**

Según Alonso (1983, 1984), para que el proceso atribucional se lleve a cabo se requiere de ciertas funciones cognitivas en la persona, como el almacenamiento de información en la memoria, la síntesis de la misma, la capacidad de inferencia, de deducción y otras más. En los niños, sobre todo en los más pequeños, hay diferencia sustanciales al realizar atribuciones en comparación con los adultos, ya que dichas funciones cognitivas aún se están desarrollando en aquellos. Lo anterior implica que al momento de realizar investigaciones con niños se deben tomar en cuenta tales condiciones.

En un intento de sustentar esta afirmación, el referido autor compiló las características que muestran los niños al realizar atribuciones, lo que ha permitido elaborar una progresión de lo que puede esperarse en función de la edad. Así, los niños de entre cuatro y siete años de edad no pueden distinguir el éxito del fracaso, ni tampoco identificar que son ellos la causa de los mismos; en otras palabras, son incapaces de juzgar el resultado y de dimensionarlo en función de sus propias acciones, a menos de que eso se les haga explícito; de igual manera, les es difícil distinguir los niveles de dificultad de la tarea y diferenciar la habilidad del esfuerzo. Los niños de siete a ocho años de edad ya toman en cuenta criterios ob-

jetivos para juzgar el resultado, y utilizan información recibida de los demás para inferir el nivel de dificultad de la tarea, intensificando su reacción afectiva ante el fracaso. Por su parte, los niños de diez a once años pueden diferenciar claramente que el resultado se debe o no al azar e inferir alguna habilidad a partir del esfuerzo. Con estos datos, Alonso (1984) concluye que hay un cambio significativo en función de la edad, y que es a partir de los ocho años que los niños perciben distintos niveles de incentivo y de dificultad de la tarea, distinguiendo el esfuerzo y el resultado al establecer relaciones de causa-efecto.

En un estudio hecho con personas de doce años, Pérez y Poveda (2010) han encontrado que estos valoran más el esfuerzo y la habilidad, y Navarro (2007) plantea que las causas que utilizan para explicar los resultados favorecen la protección de su autoestima.

Dichas diferencias podrían explicarse por el aprendizaje en la socialización, ya sea por la escolarización y el contacto con personas dentro y fuera del ambiente familiar, lo que favorece que, con la edad, los niños adquieran más habilidades para juzgar el resultado teniendo un criterio de objetividad más preciso.

### **Atribuciones de causalidad y sexo**

La mayoría de los estudios que consideran esta variable se han efectuado con adolescentes y adultos, aunque muestran resultados contradictorios respecto a las causas utilizadas ante resultados de éxito o fracaso (Inglés et al., 2011). Con relación a los resultados de fracaso, Leung et al. (1996), Ferreira et al. (2002) y Almeida et al. (2008) hallaron que los hombres solían realizar atribuciones externas, como la dificultad de la tarea; por el contrario, Stipek y Hoffman (1980) e Inglés et al. (2011) observaron que los hombres hacían atribuciones internas, como su falta

de habilidad. Con respecto a las mujeres, ante la misma situación de fracaso, Weirner y Schneider (1993) encontraron que ellas hacían más atribuciones externas que internas. Por el contrario, Stipek y Gralinski (1991) y Gilbert (1996) encontraron que, ante los mismos resultados tendían a realizar más atribuciones internas, como su falta de capacidad.

Ante resultados de éxito, Leung et al. (1996), Ferreira et al. (2002) y Almeida et al. (2008) encontraron que los hombres y las mujeres suelen atribuir sus resultados a factores internos, aunque Wieggers y Friere (1978) y Postigo, Pérez y Sanz (1999) hallaron que las mujeres tendían a atribuir sus éxitos a causas externas, como la suerte. A su vez, Boruchovitch (2004), Lloyd, Walsh y Yailagh (2005) y Nenty (2010) no encontraron una diferencia significativa en los patrones atributivos entre hombres y mujeres.

Hay una considerable escasez de investigaciones que retomen la variable sexo en estudios con niños. En los pocos estudios hechos se ha observado que hay diferencias en función del sexo ante los resultados de sus acciones; en efecto, las niñas en edad escolar tienden a señalar causas externas/inestables ante el éxito y causas internas/inestables ante el fracaso, mientras que los niños indican causas internas/estables ante el éxito y causas externas/inestables ante el fracaso (Rustemeyer y Jubel, 1996).

Resumiendo, en las distintas investigaciones reportadas se encuentra que no hay un patrón específico que muestre diferencias entre hombres y mujeres, que no se enfocan en la población infantil o que en la metodología utilizada se sugieren las causas.

Por lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo describir cómo se presentan las atribuciones de causalidad inducidas en niños de 4 a 12 años de

edad, tomando en cuenta las variables de edad y sexo, ante una actividad lúdica.

## MÉTODO

### Participantes

Participaron 106 niños de ambos sexos, de entre 4 a 12 años de edad, seleccionados de manera dirigida a propósito (León y Montero, 2003). En cada una de esas edades se contó con tres mujeres y tres varones, alumnos de tres escuelas públicas, lo que hizo un total de 53 menores, y con tres mujeres y tres varones de dos escuelas privadas de la ciudad de Aguascalientes, esto es. un total de 53.

### Materiales

*Tangrama.* Rompecabeza chino de siete piezas, de las cuales cinco son triángulos (dos grandes del mismo tamaño, uno mediano y dos pequeños iguales), un cuadrado y un romboide.

*Láminas.* Cuatro láminas de papel con una figura diferente cada una, graduadas según su nivel de dificultad (N1a, N1, N5 y N7); dicha graduación fue adaptada por Méndez et al. (2015) quienes a su vez retomaron los niveles de dificultad propuestos por De Dios (2004).

*Formato de registro.* Se empleó un formato de registro con los datos de identificación del niño (nombre, edad, grupo, fecha de aplicación y nombre de la institución). El formato, además de los datos de identificación, contenía una tabla que constaba de siete columnas. En la primera de ellas se registraba el nivel de dificultad; en la segunda, las atribuciones antes de comenzar la tarea; en la tercera, las atribuciones durante la tarea; en la cuarta, si se tenía éxito; en la quinta, si ocurría un fracaso; en la sexta se regis-

traba la respuesta a la pregunta “¿Por qué crees?”, y en la séptima la respuesta a la pregunta “¿Qué más?”.

*Sistema de codificación de respuestas.* Las respuestas que daban los niños se clasificaron en seis causas: habilidad, esfuerzo, inteligencia, conocimiento, dificultad de la tarea y suerte, teniendo cada una de ellas la definición siguiente: a) *habilidad*: conjunto de destrezas específicas que el sujeto posee para poder llevar a cabo una tarea adecuadamente, siendo sus dimensiones interna, inestable y controlable; b) *esfuerzo*: energía que el sujeto ejerce sobre alguna actividad y que se ve reflejada en el resultado de sus acciones, siendo sus dimensiones interna, inestable y controlable; c) *inteligencia*: capacidad del sujeto que le hace posible ser audaz, realizar una tarea adecuadamente y adaptarse al medio, siendo sus dimensiones interna, estable e incontrolable; d) *conocimiento*: conjunto de saberes que posee el individuo y que se adquieren a través de la experiencia, siendo sus dimensiones interna, inestable y controlable; e) *dificultad de la tarea*: nivel de exigencia que implica la tarea para su correcta realización por parte del sujeto, siendo sus dimensiones externa, estable e incontrolable, y f) *suerte*: causa a la cual se le atribuyen aquellos resultados al azar, siendo sus dimensiones externa, inestable e incontrolable.

Este sistema de codificación propuesto por Méndez et al. (2015) tuvo una confiabilidad interjueces de 95.65%.

## Procedimiento

Se estableció contacto con los directores de las instituciones educativas, a quienes se les entregaron los formatos de consentimiento informado sobre la investigación dirigidos a padres de familia. Una vez que los padres concedieron su autorización, los participantes realizaban la actividad

de forma individual en el aula asignada por la institución, la cual tenía las siguientes características: buena iluminación, insonorizada, con una mesa amplia y dos sillas colocadas una al lado de la otra frente a la mesa. En el aula estuvieron presentes dos evaluadores, uno de los cuales se encargó de realizar la tarea con el niño, mientras que el otro filmaba la sesión con una videocámara colocada frente a la mesa.

La instrucción que se les dio a los niños fue la siguiente: “Haz esta figura con estas piezas”, al tiempo que se les mostraba la primera lámina del Nivel 1. El evaluador registraba las emisiones verbales del niño antes, durante y después de la actividad. Al terminar la tarea, y en función del resultado obtenido, se le preguntaba: “¿Está bien o está mal?” (éxito o fracaso) y “¿Por qué crees?” y “¿Qué más?”, registrándose las respuestas nuevamente en cada pregunta. El procedimiento anterior se repetía cambiando las láminas que seguían en función del resultado y del nivel de dificultad (Niveles 1a, 5 y 7). Específicamente, si el niño fracasaba en la lámina del Nivel 1, se le mostraba la lámina del Nivel 1a con la finalidad de obtener ambos resultados (uno de éxito y otro de fracaso); por el contrario, si tenía éxito en la lámina del Nivel 1, se le presentaba la lámina del Nivel 5; si volvía a tener éxito se le mostraba la lámina del Nivel 7 buscando el resultado de fracaso. Si ante la lámina del Nivel 5 fracasaba, se daba por finalizada la actividad debido a haberse obtenido ambos resultados: éxito y fracaso.

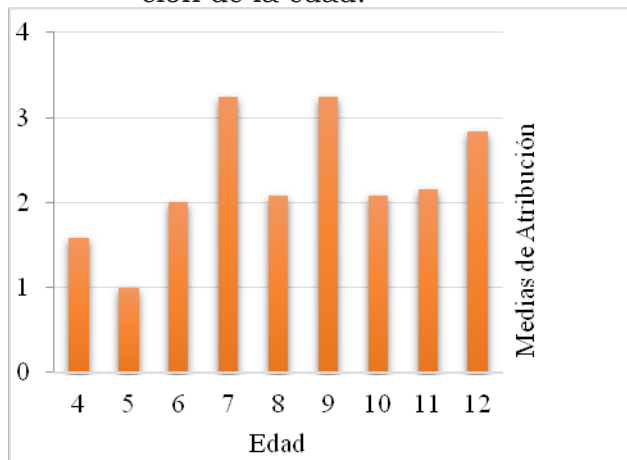
Las emisiones verbales se categorizaron de acuerdo al sistema de codificación descrito previamente y se analizaron con el paquete estadístico SPSS (versión 20), tomando en cuenta la edad, el sexo, el resultado y la causa mencionada.

## RESULTADOS

A partir del análisis de los resultados obtenidos con un análisis de varianza ( $F[89.8] = 1.978, p = 0.05$ ), los niños de 4 a 12 años de edad, independientemente de su sexo, hacen atribuciones de causalidad inducidas, entendidas como las causas que el niño menciona para explicar su resultado en la tarea de tangrama, cuando el investigador le pregunta sobre el porqué del mismo (Méndez, en revisión) y sin sugerirle causa alguna.

Al analizar las causas dadas ante el resultado en función de la edad, se encuentran diferencias en las medias de frecuencia de atribución (Figura 1), donde las mayores puntuaciones se alcanzan a los 7 ( $M = 3.25$ ), 9 ( $M = 3.25$ ) y 12 años ( $M = 2.83$ ), mientras que las menores frecuencias se aprecian a los 5 ( $M = 1$ ) y a los 4 años de edad ( $M = 1.58$ ).

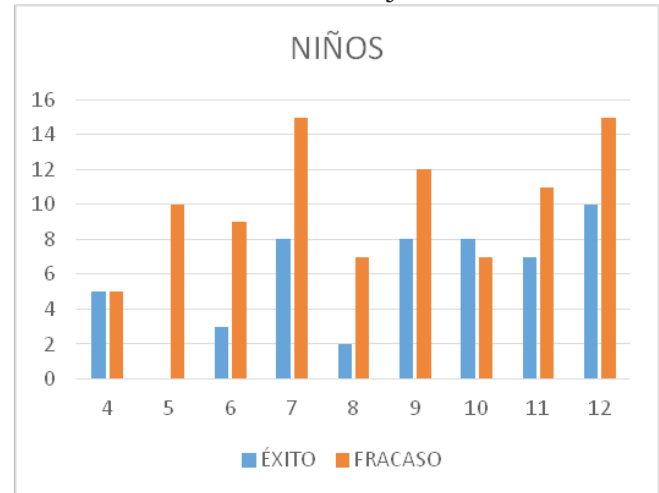
**Figura 1.** Atribuciones de causalidad en función de la edad.



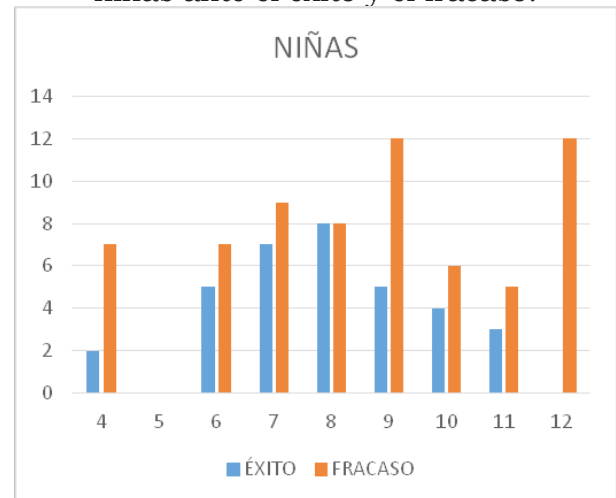
Al considerar el sexo con relación al tipo de resultado, también se halló una diferencia estadísticamente significativa ( $F[89.1] = 7.365, p = 0.008$ ) con un nivel de significancia de 0.05. Son los varones quienes hacen más atribuciones ante el éxito ( $M = 5.6$ ) y el fracaso ( $M = 10.3$ ) en comparación con las mujeres. Es importante resaltar que en ambos sexos se expresaron más atribuciones ante los resultados de

fracaso que ante los de éxito, siendo más notorios en los niños (Figuras 2 y 3).

**Figura 2.** Atribuciones de causalidad de los niños ante el éxito y el fracaso.



**Figura 3.** Atribuciones de causalidad de las niñas ante el éxito y el fracaso.



En la Figura 2 se muestra que los niños hacen atribuciones tanto al éxito como el fracaso; también se observa una fluctuación en dichas atribuciones, con la diferencia de que ante el éxito, por un lado, no se hacen atribuciones a los 5 años de edad y, por el otro, parecen ser más estables a los 9 años. En todas las edades se hacen atribuciones ante el fracaso, siendo más pronunciadas a los 7, 9 y 12 años.

Por su parte (Figura 3), las niñas no realizan atribuciones ante ningún resul-

tado a los 5 años de edad. Específicamente ante el éxito, se observa una tendencia de “U” invertida en la realización de las atribuciones de los 4 a los 12 años, en que el punto más alto se encuentra a los 8 años y los más bajos a los 5 y 12 años de edad, sin ninguna atribución. Con relación al fracaso, hay una constante en la frecuencia de las atribuciones de los 4 a los 6 años, y paulatinamente se va incrementando de manera fluctuante, hallándose los picos más altos a los 9 y 12 años de edad.

Respecto a la causa mencionada, se encontró que ante resultados de éxito los niños atribuyen su resultado, con mayor frecuencia, en primer lugar, al esfuerzo ( $f = 26$ ) y en segundo lugar a la dificultad de la tarea ( $f = 14$ ). El esfuerzo se enfatiza entre los 7, 9 y 10 años para posteriormente disminuir su frecuencia, mientras que la dificultad de la tarea se presenta

como causa desde los 4 años, estando ausente a los 5 y a los 8 años, y reiterándose a los 11 y 12 años ( $f = 3$ ).

Por su parte, las niñas atribuyen el resultado de éxito, en primer lugar, a la dificultad de la tarea ( $f = 15$ ) y en segundo término al esfuerzo que ésta implica ( $f = 11$ ); la dificultad de la tarea está presente desde los 4 años y se acentúa a los 8 años ( $f = 6$ ); no obstante, está ausente a los 5, 7 y 12 años. El esfuerzo se menciona a partir de los 6 años, alcanzando su pico a los 6 y 7 años ( $f = 3$ ); sin embargo, no está presente a los 10 y 12 años.

Con relación al resultado de fracaso, niñas y niños atribuyeron su resultado primeramente a la dificultad de la tarea ( $f = 53$  y  $f = 40$ , respectivamente), y en segundo lugar los niños mencionaron el conocimiento ( $f = 16$ ) y las niñas la inteligencia ( $f = 9$ ) (Tabla 1).

**Tabla 1.** Número de causas mencionadas ante el éxito y el fracaso por tipo, sexo y edad.

ÉXITO												
Edad	Habilidad		Esfuerzo		Inteligencia		Dificultad de la tarea		Conocimiento		Suerte	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
4	1	0	0	0	0	1	1	1	3	0	0	0
5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	1	1	3	0	0	2	1	0	0	0	0
7	0	1	<b>6</b>	3	0	1	2	0	0	2	0	0
8	0	0	1	2	0	0	0	<b>6</b>	1	0	0	0
9	0	0	<b>6</b>	2	0	0	2	3	0	0	0	0
10	2	0	<b>5</b>	0	0	1	1	2	0	1	0	0
11	1	0	3	1	0	0	3	2	0	0	0	0
12	0	0	3	0	0	0	3	0	4	0	0	0
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b><u>26</u></b>	<b><u>11</u></b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b><u>14</u></b>	<b><u>15</u></b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
FRACASO												
4	0	0	0	0	0	0	1	<b>6</b>	4	1	0	0
5	0	0	1	0	0	0	8	1	1	0	0	0
6	2	0	0	0	1	0	4	7	2	0	0	0
7	1	0	2	0	0	0	<b>11</b>	7	1	2	0	0
8	1	1	0	0	0	2	5	4	1	1	0	0
9	1	0	3	1	1	3	7	6	2	2	0	0
10	2	0	0	0	0	2	4	3	1	1	0	0
11	0	1	2	0	0	1	<b>9</b>	2	0	1	0	0
12	3	1	2	1	2	1	4	<b>4</b>	4	0	0	0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b><u>9</u></b>	<b><u>53</u></b>	<b><u>40</u></b>	<b><u>16</u></b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

A partir de los 4 años de edad, unos y otras señalan como la causa del resultado la dificultad de la tarea.

En el caso de los niños, el punto más alto de la dificultad de la tarea es a los 5 ( $f = 8$ ), 7 ( $f = 11$ ), 9 ( $f = 7$ ) y 11 años ( $f = 9$ ). Por su parte, las niñas muestran una frecuencia más alta desde los 4 años ( $f = 6$ ); asimismo, se observan incrementos en su frecuencia a los 6 y 7 ( $f = 7$ ) y a los 9 años ( $f = 6$ ).

Luego, los niños ubican como segunda causa el conocimiento, siendo más alta su frecuencia a los 4 y a los 12 años ( $f = 4$ ); en contraposición, las niñas consideran como segunda causa la inteligencia, lo cual comienza a partir de los 8 y se mantiene hasta los 12 años. Resalta el hecho de que, al preguntárseles a los niños sobre las causas de sus resultados –sea ante el éxito o el fracaso–, mencionan cinco causas: habilidad, esfuerzo, inteligencia, dificultad de la tarea y conocimiento, mientras que la causa denominada suerte en ningún momento aparece mencionada.

## DISCUSIÓN

En este trabajo se implementó una tarea lúdica para conocer cómo evolucionan las atribuciones de causalidad inducidas en niños, al considerar el resultado de la tarea, el sexo y su edad. Aunque otras investigaciones han considerado estas variables, el hecho de implementar una metodología distinta a la del mero uso de cuestionarios, en los que se sugieren las causas, permitió identificar que desde los 4 años de edad los niños pueden hacer atribuciones de causalidad, y que las causas que utilizan para dar cuenta de sus resultados se van adquiriendo paulatinamente conforme crecen. En este sentido, los resultados permiten inferir que los niños de esta edad cuentan ya con la capacidad cognitiva necesaria para for-

mular una explicación de su resultado y sin que la causa sea sugerida por el investigador, siempre y cuando se les facilite evidenciar el resultado.

El uso de una tarea lúdica y el procedimiento utilizado hizo posible observar que las causas utilizadas por los niños de cuatro años de edad son la dificultad de la tarea y el conocimiento, resultados que difieren de lo reportado por Nicholls y Miller (1985) en el sentido de que la dificultad de la tarea es la única causa que utilizan los niños de esta edad. Tales diferencias pueden deberse, por un lado, a que los objetivos de las investigaciones no son los mismos, ya que en la investigación de Nicholls y Miller el propósito fue evaluar las atribuciones de causalidad que hacían los niños sobre los resultados de otros, mientras que en la presente se evaluaron las atribuciones sobre los propios resultados, y por otro lado, a la metodología instrumentada. En el caso presente, el investigador no sugería las causas, a diferencia de Nichols y Miller, sino que los niños las mencionaban como respuesta a las preguntas “¿Por qué?” y “¿Qué más?”.

Los resultados también muestran que las causas que refieren los niños se diversifican y aumentan su frecuencia con la edad, lo que tiene relación con el desarrollo de la socialización y las habilidades cognitivas (Alonso, 1984) debido a que conforme el niño crece, interactúa en un número creciente de escenarios en los que adquiere creencias, actitudes y conceptos (Flores, 2005) que intervienen en el juicio que realiza sobre las explicaciones de sus resultados.

Asimismo, se encontró que las causas que se usan para explicar los resultados difieren según el sexo. Los niños tienden a atribuir su éxito a causas como la habilidad, el esfuerzo y el conocimiento, atribuciones internas, inestables y controlables. Ante el fracaso, refieren causas como la dificultad de la tarea, una atri-

bución externa, inestable e incontrolable. En otras palabras, los éxitos se deben a factores personales y los fracasos a situaciones externas, lo que indica alguna forma de responder a lo que socialmente se espera de ellos, esto es, que sean eficaces al resolver problemas. Por su parte, las niñas tienden a atribuir su éxito a la dificultad de la tarea (o sea, que tuvieron éxito porque la tarea era fácil), siendo esta causa externa, inestable e incontrolable, con lo que restan importancia a sus logros. De igual manera, atribuyen a esa misma causa su fracaso en la tarea, lo que les ayuda a proteger su autoestima. Estos datos coinciden con los de investigaciones llevadas a cabo con jóvenes y adultos (Almeida et al., 2008; Ferreira et al., 2002; Leung et al., 1996; Postigo et al., 1999; Weinert y Schneider, 1993), remitidas al concepto de estilos atribucionales (Buchanan y Seligman, 1995), entendidos como la tendencia que tienen las personas a explicar constantemente su resultado con un tipo de causa. Las diferencias en las atribuciones entre niños y niñas se explican de acuerdo con el modelo atribucional de Weiner (1985), quien señala que el sexo y la cultura son variables que influyen en el desarrollo del estilo atribucional. En el caso de la cultura occidental se ha encontrado que los niños tienden a explicar su fracaso en términos de causas externas para proteger su autoestima, mientras que las niñas suelen atribuir este resultado a causas internas, lo que puede afectar negativamente su autoestima (Watkins y Murari, 1994). El que los niños enfatizan el

fracaso dos años antes que las niñas (7 y 9 años, respectivamente) puede explicarse por las exigencias culturales que implica ser varón, por lo que ellos necesitan defenderse más que las niñas.

Con estos resultados se ha podido constatar, además, que es ante el fracaso cuando se hacen más atribuciones, en comparación con el éxito, lo que coincide con lo propuesto por Weiner (1985) desde los inicios de su teoría, explicando que este hecho ocurre como una forma que tienen las personas de proteger su autoestima y de regularse emocionalmente (cf. Weiner, Russell y Lerman, 1979).

Debe subrayarse que la causa denominada “suerte” no fue referida por ningún participante, lo que difiere con lo hallado por otros autores (Alonso, 1984; Weiner, 1986), quienes abordan dicha causa en sus estudios. Una posible explicación de tal discrepancia son nuevamente las diferencias en la metodología empleada, ya que en la presente investigación no se sugirieron las causas al momento de realizar la evaluación de las atribuciones, a diferencia del efecto de las escalas y cuestionarios empleados por los mencionados investigadores. Ello conduce a plantear que el concepto “suerte” llega a ser utilizado en edades posteriores debido a la complejidad de su significado.

Por último, se concluye que los resultados de la presente investigación aportan un conocimiento adicional sobre el desarrollo evolutivo de las atribuciones de causalidad inducidas en niños, en función de una metodología que considera las características de su desarrollo.

---

## REFERENCIAS

- Almeida L., S., Miranda, L. y Guisande M., A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25, 169-176.
- Alonso T., J. (1983). Atribución de la causalidad y motivación de logro I: estudio evolutivo de la utilización de información en la realización de juicios de atribución. *Estudios de Psicología*, 16, 13-27.

- Alonso T., J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro II: estudio evolutivo de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación al logro. *Estudios de Psicología*, 17, 27-37.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among brazilian students. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(1), 53-60.
- Buchanan, M.G. y Seligman, M.E. (1995). *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- De Dios, M.J. (2004). *La función motivacional del habla privada: una perspectiva vygotskiana para el estudio del desarrollo de la motivación en educación*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperada de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4877>.
- Ferreira M., C., Assmar E., M., Omar A., G., Delgado H., H., González A., T., Souza M., A. y Cisne M., C. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: Um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 515-527.
- Flores, A. (2005). *La socialización vista desde la perspectiva de Vigotsky: propuesta de un taller de socialización para maestros de educación básica*. Tesis inédita de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/22019.pdf>.
- Gilbert, M.C. (1996). Attributional patterns and perceptions of math and science among fifth-grade through seventh-grade girls and boys. *Sex Roles*, 35, 489-506.
- Inglés, J.C., Díaz H., A., García F., J.M. y Ruiz E., C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, 27(2), 381-388.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Leung, J.J., Maehr, M.L. y Harnisch, D.L. (1996). Some gender differences in academic motivational orientations among secondary school students. *Educational Research Quarterly*, 20, 17-32.
- Lloyd, J.E, Walsh, J. y Yailagh, M.S. (2005). Sex differences in performance attributions, self-efficacy and achievement in mathematics: If I'm so smart, why don't I know it? *Canadian Journal of Education*, 28, 384-408.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376.
- Méndez S., C. (2012). *Lenguaje y desarrollo motivacional: estudio del desarrollo del pensamiento atribucional a través del habla privada*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid). Recuperad de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14343/67023\\_M%E9ndez%20S%E1nchez%20Cecilia.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14343/67023_M%E9ndez%20S%E1nchez%20Cecilia.pdf?sequence=1).
- Méndez S., C. (en revisión). *Evaluación de las atribuciones de causalidad espontáneas en los niños*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Méndez S., C. Palacios S., P., Sahagún P., M., Hermosillo T., A.E., Mosqueda E., A. y Figueroa C., C.V. (2015). *¿Cómo podemos conocer las atribuciones causales espontáneas de los niños? Una propuesta de evaluación*. Cartel presentado en el 16° Seminario de Investigación. Aguascalientes (México): Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Miller, D.T. y Porter, C.A. (1983). Self-blame in victims of violence. *Journal of Social Issues*, 39(2), 139-152.
- Naranjo M., L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 154-170.
- Navarro R., C. (2007). Estilo atribucional frente a la interacción social de niños en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 149-161.
- Nenty, H.J. (2010). Analysis of some factors that influence causal attribution of mathematics performance among secondary school students in Lesotho. *Journal of Social Sciences*, 22(2), 93-99.
- Nicholls, J.G. y Miller, A. (1985). Differentiation of the concepts of luck and skill. *Developmental Psychology*, 21, 76-82.
- Pérez A., M. y Poveda, P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 59-69.
- Postigo, Y., Pérez, M. y Sanz, A. (1999). Un estudio acerca de las diferencias de género en la resolución de problemas científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 17, 247-258.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rustemeyer, R. y Jubel, A. (1996). Gender differences in pupil's assessment of their abilities, expectations of their achievement, their attribution, as well as learning efforts and interest in mathematics. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 13-25.
- Stipek, D.C. y Gralinski, H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 361-371.
- Stipek, D.C. y Hoffman, J.H. (1980). Children's achievement-related expectancies as a function of academic performance histories and sex. *Journal of Educational Psychology*, 70, 154-166.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York, NJ: Appleton-Century-Crofts.
- Watkins, D. y Murari, R. (1994). Attributing success and failure in Nepal. *Journal of Social Psychology*, 134, 241-242.
- 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-Verlag.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36. doi: 10.1080/00461520903433596.
- Weiner, B., Russell, D. y Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.
- Weinert, F.E. y Schneider, W. (1993). *The Munich longitudinal study on the genesis of individual competences (LOGIC)*. *Psychological development in the preschool years*. Munich: Max Planck Institut für Psychologische Forschung.
- Wieggers, I.M. y Friere, I.H. (1978). Gender, female traditionally, achievement level and cognitions of success and failure. *Psychology of Women Quarterly*, 2, 125-137. doi: 10.1111/j.1471-6402.1977.tb00495.x.
- Woong, P. y Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), 650-663.