

# Atribución de la causalidad y motivación de logro. I: estudio evolutivo de la utilización de información en la realización de juicios de atribución.

*J. Alonso Tapia*

*Universidad Autónoma de Madrid*

## INTRODUCCION

Los estudios sobre la motivación de logro tienen una historia de más de treinta años. A lo largo de este tiempo no han sido infrecuentes los intentos realizados tanto con adultos como con niños para incrementarla. No obstante, la mayoría de los intentos realizados con niños han sido infructuosos cuando éstos tenían menos de once años. La causa principal de este hecho parece residir en un conocimiento insuficiente de las variables que determinan la motivación de logro y de cómo el influjo de las mismas evoluciona con la edad. Este desconocimiento ha sido el hecho que ha dado origen a nuestro trabajo.

La revisión de la literatura sobre la naturaleza y determinantes de la motivación de logro se ha centrado en tres

puntos: la teoría clásica de la motivación de logro formulada por Atkinson (Atkinson y Feather, 1966) y sus desarrollos actuales, la teoría de Weiner sobre las relaciones entre atribución y motivación (Weiner, 1974, 1979), y los estudios sobre la comprensión y desarrollo de las atribuciones en los niños.

La teoría clásica de la motivación de logro señalaba que los determinantes de la fuerza con que una persona aborda la realización de una conducta orientada al logro eran: a) el resultado del conflicto entre dos disposiciones afectivas, el deseo de éxito y el miedo al fracaso; b) las expectativas de éxito; c) el nivel de incentivo que supone el conseguir el éxito. Independientemente de la veracidad de estos supuestos, matizados por las investigaciones actuales sobre esta teoría, nos encontramos con que su utilidad es fun-

damentalmente predictiva, esto es, es posible evaluar el grado de intensidad de las disposiciones básicas a conseguir el éxito y a evitar el fracaso y predecir cuál va a ser el nivel de motivación de logro manifiesto. Sin embargo, la teoría de Atkinson no nos sirve a la hora de intentar modificar dicho nivel de motivación, ya que no especifica las variables externas —y, por tanto, manipulables—, de las cuales dependen tanto la intensidad de las disposiciones básicas como las expectativas que el sujeto tiene de tener éxito o fracasar.

La teoría de Weiner especifica que las expectativas del sujeto y el nivel de incentivo —y según Kukla (1972), también la intensidad de las disposiciones básicas—, dependen de las causas a las que una persona atribuye los éxitos y los fracasos. Las investigaciones realizadas para intentar verificar los distintos postulados de la teoría han puesto de manifiesto que la atribución del fracaso a la falta de «habilidad» —causa normalmente percibida como interna, estable e incontrolable— parece ser la variable determinante de la existencia de un nivel bajo de motivación de logro debido a sus repercusiones sobre las expectativas y el nivel de incentivo. En consecuencia, Weiner ha sugerido, también a partir de los resultados de otras investigaciones, que los intentos de modificación de la motivación de logro mediante la modificación de las atribuciones deben orientarse principalmente de modo que se consiga que el sujeto atribuya los resultados a la falta de esfuerzo —causa normalmente percibida como interna, variable y controlable—. Por otra parte, a diferencia de lo que ocurría con la teoría de Atkinson, se han realizado varios estudios con adultos (Frieze y Weiner, 1971) que han permitido determinar cuáles son las variables externas —los tipos de información a que atiende el sujeto— o internas —esquemas causales, etc.— de las que dependen las atribuciones, lo que permite diseñar procedimientos precisos

de modificación de las atribuciones —en consecuencia, de la motivación de logro— mediante el control y manipulación de la información a la que el sujeto puede acceder.

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre los distintos postulados de la teoría de Weiner se han llevado a cabo con sujetos mayores de once años. Sin embargo, su aplicabilidad para explicar y modificar la motivación de logro en niños menores de dicha edad, depende de que el significado de las atribuciones sea el mismo antes y después de los once años. Esto plantea una *cuestión central*, a saber, *en qué medida los distintos factores causales a los que los niños tienden a atribuir espontáneamente los éxitos y los fracasos* (Frieze y Snyder, 1980) *tienen el mismo significado a lo largo del desarrollo que tienen para los adultos. O, planteado de otro modo, de qué forma evoluciona el significado de las atribuciones a lo largo del desarrollo especialmente entre los cinco y los once años de edad.* Por otra parte, para responder adecuadamente a la pregunta anterior, creemos que debe ser descompuesta en otras dos. En primer lugar, *¿en qué medida —desde qué momento del desarrollo— los procesos de inferencia que llevan a la realización de las distintas atribuciones son semejantes en niños y adultos?* En segundo lugar, *¿varían —y, en caso afirmativo, de qué modo— las consecuencias de las distintas atribuciones entre los cinco y los once años?*

A fin de dar respuesta a las cuestiones anteriores, hemos comenzado realizando una revisión de los trabajos relacionados con las mismas, entre los cuales se encuentran los de Heckhausen (1967), Inhelder y Piage (1951), Karabenick y Heller (1976), Kun (1977), Kun, Parsons y Ruble (1974), McClelland (1958), Nicholls (1975, 1978 a y b), Parsons y Ruble (1972, 1977), Ruble, Parsons y Ross (1976), Shklee (1976) y Veroff (1969), entre otros. Como consecuencia del

examen detenido de tales trabajos, ha quedado de manifiesto lo siguiente.

En primer lugar, no está claro cómo perciben los niños la «habilidad», si como algo estable o como algo variable, antes de los siete-ocho años e incluso, para algún autor (Nicholls, 1978 b), antes de los diez años. En los adultos, la idea de habilidad o inteligencia está a la base de la experiencia de «causación personal» (de Charms, 1976) a la que va ligada la evaluación de la propia competencia. Tales capacidades se consideran normalmente como algo estable y se infieren, bien a partir de la insuficiencia del papel atribuible a estos dos factores causales en base a la información disponible para explicar el resultado. En los niños, sin embargo, nos hemos encontrado con que hasta los siete años —más o menos— no son capaces de inferir de forma precisa la presencia y magnitud de la «habilidad» a partir de la historia de los resultados obtenidos anteriormente, si bien sus inferencias mejoran cuando la información sobre tales resultados se les presenta no de forma serial sino de forma integrada. Esto plantea una importante cuestión. Puesto que la habilidad es uno de los factores que los niños utilizan con más frecuencia para explicar los éxitos y los fracasos, ¿en qué basan sus inferencias?, ¿tal vez en la información que de forma sintetizada reciben sobre su propia ejecución o la de otros sujetos cuando los adultos nos referimos a la misma mediante expresiones del tipo «¡eres tonto!», «¡nunca haces nada bien!», y otras semejantes? Si esto es cierto, ¿considera el niño su inteligencia o habilidad como algo estable o no? Y, además, ¿cuál es el papel que la información proporcionada por los adultos desempeña en la realización de juicios de atribución teniendo en cuenta que el niño dispone —al menos potencialmente— de otros indicios de información en los que basar sus inferencias sobre la «habilidad»?

Por otro lado, tampoco ha quedado

claro si los niños menores de siete años perciben la habilidad como algo estable o como algo variable a partir de los estudios en los que se ha investigado en qué medida y de qué modo evoluciona con la edad la capacidad de inferir la habilidad a partir de los indicios sobre el grado de esfuerzo puesto en la tarea. Al parecer, la utilización del concepto de habilidad covaría antes de los siete años con la utilización del concepto de esfuerzo. Este hecho podría deberse, de acuerdo con Kun (1977), a la creencia de que a mayor esfuerzo corresponde mayor habilidad y a la inversa, creencia a la que ha denominado «esquema halo». Si esta hipótesis es cierta, la habilidad sería percibida como algo variable y controlable, y sus implicaciones para la ejecución futura serían justamente contrarias a las que tiene a partir de los once-doce años. Pero también puede ser que los niños menores de siete años, cuya estructura cognitiva es más simple que la de los adultos, tiendan a formar impresiones univalentes a la hora de realizar juicios de atribución. Si esto es cierto, no podemos saber en principio si consideran la habilidad como algo estable o variable. Por otra parte, el hecho de que exista una asimetría por lo que se refiere a la capacidad de inferir el esfuerzo a partir de la información sobre la habilidad con relación a la capacidad de inferir la habilidad a partir de los indicadores de esfuerzo, complica aún más el problema. Se ha sugerido que esta asimetría puede que refleje la existencia de experiencias diferentes sobre cómo una causa en función de otra. En la medida en que el sujeto experimenta que el esfuerzo está bajo control voluntario y la habilidad no, puede percibir que los cambios en el grado de esfuerzo pueden compensar las limitaciones existentes en el grado de habilidad, mientras que no es tan fácil que perciba lo contrario. Pero esto implicaría que la habilidad es percibida como algo estable.

Como consecuencia de lo anterior, no sabemos en qué medida la aplicación antes de tales edades de procedimientos de entrenamiento y/o modificación de las atribuciones basados en las sugerencias de Weiner producirán los efectos esperados sobre la motivación y la conducta orientada al logro.

En segundo lugar, por lo que se refiere a la realización de inferencias sobre el papel causal del «esfuerzo» antes de los siete años, sabemos que la estimación del grado de esfuerzo covaría con el resultado obtenido, pero no sabemos si en presencia de un mismo resultado son capaces los niños de tales edades de inferir, a partir de indicios como la intensidad de dedicación a la tarea y la persistencia en la misma, cuándo dicho factor causal ha determinado el resultado. En consecuencia, no sabemos si este tipo de información interferiría con la tendencia espontánea observada a atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo, tendencia que —según Weiner— es la más adecuada para mantener elevado el nivel de motivación de logro.

En tercer lugar, hemos de señalar algo que no constituye un defecto pero sí una limitación para la comprensión de los procesos de atribución en los niños. En las ocasiones en que se ha explorado la capacidad de los niños para realizar inferencias causales, se ha proporcionado a los sujetos un único tipo de información por vez, además del resultado —éxito o fracaso— a evaluar. Sin embargo, los niños normalmente están expuestos desde que entran en la escuela a la presencia de múltiples indicios de información en los que pueden basar sus atribuciones, si bien es probable que hasta los siete años como mínimo no se atiende a todos ellos debido a la limitación existente en la capacidad de procesamiento de información. Este hecho plantea la cuestión de a qué indicios atienden preferentemente los niños a la hora de hacer sus inferencias.

O, planteada la pregunta de otro modo, dada una atribución, ¿cuáles son los indicios o combinaciones de indicios que con más frecuencia llevan a la misma? Por otra parte, las causas de que los niños disponen habitualmente para explicar los éxitos y los fracasos es probable que sean múltiples, no una sola como en los estudios realizados hasta ahora. Los estudios realizados hasta el momento no nos informan, en consecuencia, sobre las pautas que ordinariamente siguen los niños a la hora de intentar explicar los éxitos y los fracasos. *Creemos por ello necesario investigar la realización de inferencias causales en situaciones en que la información proporcionada sea múltiple y los más semejante posible a la que el sujeto tendría acceso en su vida real, y en las que las alternativas sugeridas para explicar los resultados sean también múltiples.*

## **TRABAJO EXPERIMENTAL: UTILIZACION DE INFORMACION Y REALIZACION DE JUICIOS DE ATRIBUCION**

### **1. Planteamiento e hipótesis**

Dado que la realización de juicios de atribución supone una inferencia para llegar desde la consideración y valoración de la información presente en la situación hasta la determinación de las causas del resultado obtenido; dado que toda inferencia se ve condicionada por la cantidad y tipo de información que el sujeto es capaz de tener presente durante la realización de la misma, por la estrategia que utiliza para procesar dicha información y, en nuestro caso, por la comprensión de los conceptos que constituyen la base de las atribuciones, y dado que nos encontramos con diferencias sistemáticas en los niños en cuanto al desarrollo de tales capacidades, cabe postular, como hipótesis general, que los juicios de atribución reflejarán las diferencias existentes entre

los niños en función de la edad en dichos factores. Por otra parte, teniendo en cuenta que la atribución del éxito y el fracaso a uno mismo es probable que tenga implicaciones importantes para el autoconcepto, cabe esperar que se produzcan diferencias en las atribuciones en función del resultado obtenido, y que estas diferencias sean tanto mayores cuanto más clara sea la comprensión que el sujeto tenga de las implicaciones de cada factor

causal en relación con el autoconcepto y la autoestima.

Supuesta la hipótesis anterior y teniendo en cuenta los conocimientos que poseemos sobre el desarrollo de las atribuciones, conocimientos que resumimos en la tabla I, hemos formulado tres grupos de hipótesis específicas:

a) Hipótesis relativas a la influencia de factores motivacionales en los procesos de atribución. Tanto el éxito como el

TABLA I

*Adquisición y evolución de los componentes en base a los cuales se estructura el dinamismo de la motivación de logro*

I. *Hasta los 6,5-7 años:*

1. *Incentivo:* A partir de los cuatro años, los niños pueden distinguir el éxito del fracaso y percibir que ellos son la causa de los mismos.
2. *Dificultad de la tarea:* No son capaces de percibir distintos niveles de dificultad a partir de la estructura de la tarea y del patrón de los propios resultados, excepto si los indicios están muy claros.
3. *Esfuerzo:* a) carecemos de información sobre si los niños son capaces de inferir el grado de esfuerzo a partir de los indicios de esfuerzo (v. gr. persistencia); b) no distinguen el esfuerzo del resultado ni de la habilidad.
4. *Habilidad:* a) no son capaces de inferir la habilidad a partir de la secuencia anterior de resultados, al parecer por dificultades de integración de la información serial; b) no distinguen la habilidad del esfuerzo.
5. *Suerte:* Los niños de este grupo son incapaces de percibir si los resultados son aleatorios o no.
6. *Esquemas causales:* a) son capaces de utilizar el «esquema gradual»; b) no parecen capaces de utilizar el esquema de compensación, lo que implica una comprensión inadecuada de las relaciones entre esfuerzo y habilidad; c) en lugar del esquema de compensación utilizan el esquema «halo».
7. *Expectativas:* Aunque parece que son capaces de esperar el éxito, no utilizan la información procedente de la historia de resultados anteriores para formar expectativas realistas.

II. *A partir de los 7-8 años:*

1. *Incentivo:* a) se intensifica la reacción afectiva ante el fracaso, reacción que antes era mínima; b) a partir de los ocho años, el 70 por 100 de los sujetos son capaces de percibir distintos niveles de incentivo ligados a distintos niveles de dificultad. A los siete, sólo el 50 por 100.
2. *Dificultad de la tarea:* a) el 70 por 100 de los sujetos son capaces de percibir la existencia de distintos niveles de dificultad a partir del patrón de resultados desde los siete años; b) los niños son capaces de utilizar la información relativa a los resultados obtenidos por otros para inferir el nivel de dificultad.
3. *Esfuerzo:* a) los niños son capaces de distinguir esfuerzo y resultado como causa y efecto; b) son capaces de inferir el grado de esfuerzo realizado a partir de los indicios de esfuerzo; c) el 91 por 100 de los niños son capaces de inferir el esfuerzo realizado a partir de los indicios sobre habilidad.

4. *Habilidad*: Hay resultados contradictorios. Para Harabenick y Heller (1976), el 63 por 100 de los sujetos son capaces de inferir la habilidad a partir de los indicios de esfuerzo. Para Nicholls (1978b), los niños de esta edad siguen sin distinguir habilidad y esfuerzo.
5. *Suerte*: a) comienza a utilizarse la noción de suerte; b) los resultados son inconsistentes con la falta de esfuerzo, se atribuyen a la suerte.
6. *Esquemas causales*: A partir de los ocho años los niños son capaces de utilizar el esquema de «compensación inversa» e inferir el esfuerzo a partir de la habilidad.
7. *Expectativas*: Comienzan a ser capaces de formarse expectativas realistas a partir del patrón de resultados.

### III. A partir de los 10-11 años:

1. *Habilidad*: Según Nicholls (1978b) y Kun (1977), es a esta edad cuando comienza a inferirse la habilidad a partir del esfuerzo de modo generalizado.
2. *Suerte*: Perciben claramente lo aleatorio de los resultados y son capaces de inferir si dependen o no del azar.
3. *Esquemas causales*: Son capaces de utilizar correctamente el esquema de «compensación inversa».
4. *Expectativas*: Varían monótonicamente en función del éxito pero no del fracaso.

fracaso, si no se tiene en cuenta información adicional sobre las condiciones en que se producen, pueden deberse a múltiples causas. No hay razón para esperar que se atribuyan en distinto grado a cada una de ellas si el proceso de atribución obedece a un esquema totalmente lógico. Pero si las atribuciones se ven influidas, directa o indirectamente, por la influencia de factores motivacionales destinados a preservar la autoestima y el autoconcepto, entonces cabe esperar que los éxitos se atribuyan a la habilidad más que los fracasos a la falta de ella, y que este resultado se presente en todos los grupos de edad estudiados. Por lo que se refiere al esfuerzo, dado que es una causa normalmente percibida como variable, la atribución del fracaso a dicha causa no parece que tenga implicaciones negativas sobre el autoconcepto, si bien puede ir seguida de reacciones emocionales de vergüenza. En consecuencia, no cabe esperar diferencias en la atribución de éxitos y fracasos a este factor causal. En tercer lugar cabe esperar que a partir de los siete-ocho años, el fracaso se atribuya a la dificultad de la tarea más que el éxito a su facilidad. De modo semejante, cabe

esperar que se atribuyan, a partir de los ocho años de edad, los fracasos a la mala suerte más que los éxitos a la suerte.

b) Hipótesis relativas a la realización de inferencias causales a partir de las implicaciones directas de la información en relación con cada factor causal. En relación con el factor «habilidad», cabe esperar que este resultado se presente a todos los niveles de edad estudiados. En segundo lugar, en relación con el factor «esfuerzo», cabe esperar que los resultados consistentes con el grado de persistencia observado en el empeño de resolver la tarea, se atribuirán más al esfuerzo o a la ausencia del mismo que aquellos que sean inconsistentes, a partir de los siete u ocho años de edad. No hay datos que permitan predecir cuál será el comportamiento probable del grupo de seis años. En tercer lugar, cabe esperar que a partir de los siete u ocho años de edad se atribuyan más a la facilidad o dificultad de la tarea aquellos resultados que sean semejantes a los obtenidos por otros sujetos que aquellos que no lo sean. Por último, cabe esperar que existan diferencias en el grado en que se atribuyan a la suerte —buena o mala— los resultados

percibidos como aleatorios y aquellos que no son percibidos como tales. Estas diferencias aumentarán progresivamente a partir de los ocho años hasta los once o doce, atribuyéndose a la suerte en mayor grado los resultados obtenidos en tareas de naturaleza aleatoria.

c) Hipótesis relativas a la influencia en la realización de cada atribución particular, de la consideración o no de la información directamente relevante para la realización de cada una de las restantes atribuciones. El que a la hora de atribuir unos resultados a una causa determinada se tome en consideración la información directamente relevante para inferir otros factores causales, permite aceptar o descartar que hayan actuado como causa determinante del éxito o fracaso observados. Este hecho da lugar a que se incremente la probabilidad de que los resultados se atribuyan o no, según los casos, al factor causal en cuestión. Por otra parte, la insuficiencia de la información considerada relativa a un determinado factor causal para explicar un resultado observado puede dar lugar, si es tomada en cuenta, y en función de la comprensión que el sujeto tenga de las relaciones compensatorias entre distintos factores causales, a la atribución del resultado a un factor distinto a aquel que ha sido considerado como insuficiente para explicar el resultado. En base a las consideraciones anteriores, cabe esperar que se produzca una acentuación de la atribución de los resultados a la habilidad, tanto mayor cuanto mayor sea la insuficiencia de otros factores causales para explicar los resultados, a partir de los ocho años, y que este efecto se incremente progresivamente hasta los diez u once años, de modo paralelo al desarrollo de los esquemas de compensación. Lo mismo cabe decir por lo que se refiere a las atribuciones a los factores esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte.

Además de las hipótesis anteriores, he-

mos formulado la hipótesis adicional de que las hipótesis anteriores se verán moduladas por la variable «tipo de tarea»: las hipótesis anteriores se cumplirán principalmente en el caso en que los resultados de la tarea se perciban como de naturaleza no aleatoria y no se cumplirán o se cumplirán en menor grado cuando se perciban como de naturaleza aleatoria.

## 2. Procedimiento experimental

*Procedimiento.*—Nuestros sujetos debían responder a un cuestionario que se les pasaba individualmente compuesto por 32 problemas. En el enunciado de cada problema se decía al sujeto que un niño había realizado una tarea en clase y que ésta le había salido bien o mal. Al mismo tiempo se le daban una serie de informaciones adicionales que él podía utilizar a la hora de juzgar a qué se había debido el resultado observado. Estos datos de información se iban combinando de todas las formas posibles a lo largo de los 32 problemas. Las variables utilizadas fueron, en concreto:

«R»: tipo de tarea, con dos modalidades: a) aleatoria; b) no aleatoria.

«S»: historia de resultados obtenidos por el sujeto en la tarea, con dos modalidades: S<sub>1</sub>, historia de éxitos; S<sub>2</sub>, historia de fracasos.

«T»: resultados obtenidos habitualmente por otros sujetos, con dos modalidades: T<sub>1</sub>, éxito habitual; T<sub>2</sub>, fracaso habitual.

«U»: tiempo empleado en intentar solucionar la tarea, con dos modalidades: U<sub>1</sub>, mucho tiempo (persistencia); U<sub>2</sub>, poco tiempo (no persistencia).

«V»: resultado obtenido en esta ocasión por el sujeto evaluado. V<sub>1</sub>: éxito; V<sub>2</sub>: fracaso.

La pregunta que se hacía a los sujetos era a qué causa o a qué causas consideraba que podía deberse el resultado obser-

vado, ofreciéndole cuatro posibilidades de respuesta: habilidad, esfuerzo, facilidad-dificultad de la tarea y suerte.

Para facilitar a los niños el manejo de la información habíamos construido un juego de «historietas» mediante las que se representaba gráficamente la información que se presentaba de modo verbal a los niños en cada problema, y un juego de tarjetas para facilitarles el recuerdo de las causas a las que podían atribuir los resultados.

*Sujetos.*—Hemos examinado 180 sujetos. De ellos, 60 eran de 1.º de EGB (edad media, seis años, ocho meses; d. típica, tres meses); 60 de 3.º de EGB (edad media, ocho años, ocho meses; d. típica, tres meses), y 60 de 5.º de EGB (edad media, diez años, diez meses; d. típica, cuatro meses). Dentro de cada uno de los niveles, la mitad eran niños y la mitad niñas. Y dentro de cada uno de los grupos de niños y niñas, un tercio procedía de familias de clase media-alta; otro tercio, de familias de clase media-media, y otro tercio, de familias de clase media-baja y baja. Dentro de cada colegio y cada nivel de edad el muestreo se hizo al azar.

*Puntuaciones.*—Al responder a las preguntas que se le formulaban, cada niño podía atribuir el resultado obtenido por el sujeto que aparecía en el problema a una o a más de una de las causas sugeridas. Si el sujeto señalaba solamente una de las cuatro causas como responsable del resultado, esta causa recibía tres puntos y las restantes cero. En el caso de que mencionase más de una causa, se le preguntaba cuál de las causas señaladas consideraba que había influido más. En todos los casos la causa principal recibía tres puntos. Las otras causas mencionadas podían recibir dos o un punto según fuesen la segunda o la tercera en importancia. También en estos casos las causas no mencionadas como responsables del resultado recibían cero puntos.

*Método de análisis de los datos.*—Hemos utilizado para el análisis de los datos la técnica del análisis de varianzas con inclusión de medidas repetidas, de acuerdo con los supuestos que justifican su aplicación al tipo de problemas que nos ocupa, tal y como ha sido sugerido por Hoffman, Slovic y Rorer (1958). Posteriormente, en aquellos casos en que los resultados obtenidos mediante el ANVA han sido significativos, hemos utilizado el test de comparaciones múltiples de Tukey, a fin de determinar en qué casos concretos el efecto de una modalidad de la variable independiente o de una combinación de ellas sobre las atribuciones era superior al de otra u otras modalidades.

### 3. Resultados

Dado que lo que nos interesa es cómo explican los niños el éxito o el fracaso observados, en la tabla 2 recogemos tan sólo los valores F correspondientes a cada uno de los efectos principales y a las interacciones en las que interviene la variable «tipo de resultado» en los cuatro ANVA realizados.

### 4. Análisis e interpretación de los resultados

#### 4.1. *Hipótesis relativas a la influencia de factores motivacionales en los procesos de atribución*

Los valores F relativos a los efectos de la variable V encontrados en los distintos ANVA confirman, en general, nuestra suposición de que las atribuciones se ven determinadas, al menos parcialmente, por la influencia directa o indirecta de factores destinados a preservar la autoestima y el autoconcepto, si bien los resultados no se ajustan plenamente a las predicciones de las distintas hipótesis. En concreto, los resultados han sido:

a) En el caso de las atribuciones al factor «habilidad»:



TABLA 2

Resultados de los análisis de varianza de las puntuaciones correspondientes a las atribuciones a las variables «habilidad», «esfuerzo», «grado de dificultad» y «suerte»

ANVA F de variación	Habilidad F	Esfuerzo F	Grado dificult. F	Suerte F
M	600,3 <sup>00</sup>	937,5 <sup>00</sup>	323,6 <sup>00</sup>	470,5 <sup>00</sup>
!	13,6 <sup>00</sup>	5,4 <sup>00</sup>	7,5 <sup>00</sup>	3,5 <sup>0</sup>
R	28,4 <sup>00</sup>	46,9 <sup>00</sup>	2,0	111,3 <sup>00</sup>
R!	7,4 <sup>00</sup>	8,1 <sup>00</sup>	5,4 <sup>00</sup>	15,2 <sup>00</sup>
S	21,3 <sup>00</sup>	26,0 <sup>00</sup>	15,1 <sup>00</sup>	2,9
S!	7,1 <sup>00</sup>	2,1	0,5	0,6
T	0,1	0,0	1,6	0,3
T!	0,5	2,9	0,3	1,2
U	0,0	0,0	0,0	1,0
U!	0,6	0,3	2,9	0,0
V	50,7 <sup>00</sup>	18,5 <sup>00</sup>	11,3 <sup>00</sup>	4,6 <sup>0</sup>
V!	1,1	2,9	2,6	3,8 <sup>0</sup>
RV	0,6	0,4	13,6 <sup>00</sup>	19,1 <sup>00</sup>
RV!	0,2	1,4	2,3	2,8
SV	148,0 <sup>00</sup>	63,2 <sup>00</sup>	4,6 <sup>0</sup>	39,4 <sup>00</sup>
SV!	12,3 <sup>00</sup>	3,2 <sup>0</sup>	0,2	3,8 <sup>0</sup>
RSV	29,2 <sup>00</sup>	19,4 <sup>00</sup>	0,1	0,0
RSV!	9,0 <sup>00</sup>	4,9 <sup>00</sup>	0,6	0,8
TV	4,9 <sup>0</sup>	5,1 <sup>0</sup>	1,2	0,0
TV!	0,1	1,4	1,1	0,0
RTV	0,0	9,2 <sup>00</sup>	0,0	9,2 <sup>00</sup>
RTV!	0,2	0,8	0,6	0,3
STV	0,0	1,9	0,1	2,4
STV!	0,1	0,4	1,0	2,8
RSTV	0,0	0,0	0,0	0,0
RSTV!	0,5	1,9	0,0	4,5 <sup>00</sup>
UV	500 <sup>00</sup>	104,9 <sup>00</sup>	23,0 <sup>00</sup>	10,9 <sup>00</sup>
UV!	5,0 <sup>00</sup>	29,8 <sup>00</sup>	11,5 <sup>00</sup>	9,8 <sup>00</sup>
RUV	0,9	0,0	0,3	0,0
RUV!	1,4	0,0	1,4	1,7
SUV	0,1	0,0	1,5	1,4
SUV!	0,8	0,2	2,5	3,3
RSUV	0,0	6,6 <sup>00</sup>	0,1	11,4 <sup>00</sup>
RSUV!	3,8 <sup>0</sup>	0,5	2,0	0,9
TUV	0,6	3,6	1,2	5,5 <sup>0</sup>
TUV!	0,4	1,9	0,0	1,2
RTUV	1,4	0,7	0,0	1,2
RTUV!	1,3	0,4	0,2	3,0 <sup>0</sup>
STUV	1,7	0,1	4,5 <sup>0</sup>	0,8
STUV!	0,4	1,7	1,3	1,3
RSTUV	0,1	0,1	0,1	1,1
RSTUV!	0,1	0,2	0,0	0,8

Variables independientes: !=edad; R=tipo de tarea; S=historia anterior de resultados; T=resultados habituales de los compañeros; U=grado de atención-persistencia en la tarea; V=resultado observado; °=valor significativo al 5 por 100; °°=al 1 por 100.

— Los éxitos se atribuyen a la misma en grado significativamente mayor que los fracasos a la falta de ella, incluso en los sujetos de 1.º de EGB.

— Éxitos y fracasos se atribuyen menos al factor habilidad cuando la tarea es de tipo aleatorio, si bien los éxitos se atribuyen más a la habilidad que los fracasos a la falta de ella con independencia del tipo de tarea.

b) En el caso de las atribuciones al factor «esfuerzo»:

— Cuando se consideran englobados los datos de los tres grupos estudiados, se pone de manifiesto la existencia de una tendencia a atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo más que el éxito al esfuerzo, lo que no corresponde a nuestras expectativas.

— Cuando se consideran los datos de los tres grupos por separado, la diferencia sólo es significativa en el grupo de 3.º de EGB.

— El efecto de la interacción entre la variable «tipo de tarea» (R) y el resultado observado (V) en las atribuciones al factor esfuerzo es nulo.

c) En el caso de las atribuciones al factor «facilidad-dificultad de la tarea»:

— El fracaso se atribuye a la dificultad de la tarea en mayor grado que el éxito a la facilidad de la misma, si bien la diferencia sólo ha sido significativa en el grupo de 3.º de EGB.

— Los resultados anteriores se observan con independencia del tipo de tarea (variable R), excepto en el grupo de 3.º de EGB, donde el comportamiento que postulábamos sólo se observa en el caso de las tareas cuyos resultados son esencialmente aleatorios.

d) En el caso de las atribuciones al factor «suerte»:

— Cuando los resultados de los tres grupos se toman en conjunto, los éxitos se atribuyen a la buena suerte más que los fracasos a la mala suerte, diferencia que sólo resulta significativa en 3.º de EGB

cuando los datos se consideran por separado.

— Cuando se toma en consideración la variable «tipo de tarea», los resultados anteriores se observan sólo en el grupo de 3.º de EGB y en el caso de tareas cuyos resultados son de naturaleza esencialmente aleatoria.

Los resultados encontrados en relación con las atribuciones al factor «esfuerzo» no corresponden a nuestras expectativas iniciales. No obstante, pensamos que pueden explicarse si se considera que existen distintos tipos de reacciones emocionales ligadas a la atribución de los fracasos. Si éstos se atribuyen a la falta de esfuerzo, la reacción emocional es de «vergüenza», mientras que si se atribuyen a la falta de habilidad, la reacción es de «incompetencia» (Weiner, Russel y Lerman, 1978). Esta última reacción tiene mayores consecuencias aversivas que la primera, dado que la competencia e incompetencia se perciben normalmente como características estables, mientras que el esfuerzo es algo que puede variarse a voluntad y dar lugar a resultados distintos en el futuro. Este hecho puede ser la causa de que se acentúe la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo.

Por lo que se refiere a las atribuciones al factor suerte, los resultados tampoco coinciden con nuestras expectativas. No obstante, podrían explicarse si tenemos en cuenta, de acuerdo con la sugerencia de Nisbett y Ross (1980), la posibilidad de que las atribuciones que realizamos se vean mediatizadas por la distinta disponibilidad de las hipótesis explicativas, diferencia que afectaría a la selección de las mismas. A su vez, es probable que esta disponibilidad no sea la misma en todos los casos debido a la distinta frecuencia con que unas atribuciones y otras se observan en otros sujetos. En el caso de las atribuciones al factor suerte, es probable que su uso por parte de los adultos se vea mediatizado por una mejor compren-

sión de la noción de azar que la que tienen los niños, lo que daría lugar a que no se produjeran diferencias en las atribuciones de éxitos y fracasos. Esto podría explicar, al menos parcialmente, los resultados encontrados. Por otra parte, por lo que se refiere al comportamiento particular de los sujetos de 3.º de EGB, es probable que la novedad del descubrimiento del carácter aleatorio de los resultados —novedad porque es al llegar a este nivel cuando comienzan a reconocerlos como tales— haga especialmente patente, en caso de fracaso en tareas en que los resultados son del tipo señalado, la imposibilidad de influir sobre el resultado, lo que daría lugar a un incremento en la atribución de los fracasos a la variable «dificultad», atribución que sería mayor que la de los éxitos a la facilidad de la tarea, y, al mismo tiempo, a que fuese menor la atribución de los fracasos a la mala suerte que la atribución de los éxitos a la suerte.

4.2. *Hipótesis relativas a la realización de inferencias causales a partir de las implicaciones directas de la información en relación con cada factor causal*

A la base de las hipótesis a que nos referimos en este apartado había tres preguntas, en relación con cada una de las cuales resumimos los resultados encontrados.

a) ¿En qué medida los distintos elementos de información proporcionados a los sujetos tienen las mismas implicaciones directas a la hora de realizar inferencias causales para los niños de las edades estudiadas que para los adultos? En relación a esta pregunta tenemos que:

— Los elementos de información relativos a la historia de resultados obtenidos en la tarea por el sujeto evaluado, a la persistencia o concentración durante la realización de la tarea y las implicaciones de la naturaleza de ésta en relación con el

carácter aleatorio o no de los resultados, tienen en general las mismas implicaciones directas que para los adultos a la hora de determinar las atribuciones.

— En el caso de la información relativa a los resultados obtenidos por otros sujetos, las implicaciones son distintas. En general, este tipo de información apenas es tenida en cuenta por nuestros sujetos.

b) ¿En qué grado, en consecuencia, el significado de los factores que se infieren a partir de cada uno de los elementos de información es también el mismo para unos y otros?

En relación con la pregunta anterior tenemos que:

— Los factores causales «habilidad» y «esfuerzo» tienen el mismo significado a partir de 3.º de EGB que para los adultos, en relación con los elementos de información anteriormente señalados. En 1.º de EGB, el único factor que parece relacionarse de modo significativo con dichos elementos es el factor «habilidad», pero los resultados no permiten concluir que antes de los siete años tal factor sea percibido como una causa estable.

— Por lo que se refiere al factor «dificultad de la tarea», los resultados analizados en relación con la hipótesis discutida en este apartado —los efectos de la variable «resultados habituales de los compañeros»— no permiten llegar a conclusiones claras sobre cuál es su significado para nuestros sujetos, ya que no utilizan la información señalada.

4.3. *Hipótesis relativas a la influencia, en la realización de cada atribución particular, de la consideración o no de la información directamente relevante para la realización de cada una de las restantes atribuciones*

La pregunta que estaba a la base de las hipótesis a que hacemos referencia era la siguiente: ¿cómo influye en la realización

de las inferencias sobre un factor causal concreto el hecho de que el sujeto considere y tome en cuenta la información en la que normalmente se basan de modo directo las inferencias sobre otros factores causales? El conjunto de resultados e interpretaciones relacionados con esta pregunta y con las hipótesis formuladas pueden resumirse en los puntos siguientes:

1. De modo creciente, ya en algún caso desde 1.º de EGB, pero sobre todo desde 3.º de EGB, nuestros sujetos han tenido en cuenta la información directamente relevante para inferir el papel causal de unos factores determinados a la hora de hacer inferencias sobre otros factores distintos.

2. El modo en que la información a que nos hemos referido ha sido tomada en cuenta ha correspondido a nuestras predicciones, en general, en los siguientes casos:

a) Atribuciones al factor «habilidad» a partir de la información sobre el factor «esfuerzo» (variable «persistencia o concentración en la tarea»), desde 5.º de EGB y, en el caso del fracaso, desde 3.º de EGB.

Atribuciones al factor «habilidad» a partir de la información sobre el factor «suerte» (variable «tipo de tarea»), también desde 3.º de EGB, aunque sólo parcialmente.

b) Atribuciones al factor «esfuerzo» a partir de la información sobre la «habilidad» (variable «historia de resultados»), en el caso del éxito desde 1.º de EGB, y en el caso del fracaso cuando se consideran los datos de los tres grupos englobados.

Atribuciones al factor «esfuerzo» a partir de la información sobre el factor «suerte» (variable «tipo de tarea»), desde 3.º de EGB, aunque sólo parcialmente.

c) Atribuciones al factor «dificultad de la tarea» a partir de la información sobre el factor «esfuerzo» (variable «per-

sistencia o concentración en la tarea») desde 5.º de EGB.

d) Atribuciones al factor «suerte» a partir de la información sobre la «habilidad» desde 3.º de EGB.

Atribuciones al factor «suerte» a partir de la información sobre el «esfuerzo» desde 5.º de EGB.

En todos los casos anteriores, de acuerdo con las predicciones de nuestra hipótesis, en la medida en que una información directamente relevante para atribuir o no los resultados a un factor causal particular permitía descartar que dicho factor fuera el responsable del éxito o fracaso observados, éstos tendían a atribuirse a otros factores distintos.

3. La información anterior debe ser matizada en el sentido de que, si bien es cierta en casi todos los casos cuando sólo se considera la interacción entre un tipo de información y el resultado obtenido, el patrón de atribuciones sólo se ajusta parcialmente a nuestras predicciones cuando se consideran las interacciones entre tres, cuatro o cinco variables.

4. El grado en que nuestra hipótesis se ha cumplido, puede interpretarse como reflejo:

a) De que nuestros sujetos manejan los principios de compensación directa e inversa desde 3.º de EGB, y en un caso, desde 1.º de EGB.

b) De que nuestros sujetos modulan sus atribuciones a un factor dado cuando, independientemente del manejo de los principios de compensación señalados, además de tener en cuenta los indicios de información directamente relevantes para aceptar o rechazar el papel causal de aquél, tienen en cuenta la información directamente relevante para inferir la posible determinación del resultado por otros factores causales.

5. El hecho de que a medida que se incrementa la cantidad de información considerada, los patrones de atribuciones no se ajusten con toda precisión a nues-

tras hipótesis, parece depender, según los casos:

a) De la limitación en la capacidad de tener en cuenta toda la información disponible.

b) De los sesgos existentes en la atribución de los éxitos y los fracasos que hemos atribuido a la influencia directa o indirecta de factores motivacionales.

c) Del grado de comprensión del significado e implicaciones de la información tenida en cuenta. En concreto, nuestras hipótesis:

— No se han cumplido en relación con la información relativa a la variable «resultados habituales de otros sujetos», hecho que hemos explicado porque, de acuerdo con los resultados obtenidos, al poner a prueba la hipótesis dos, tal información no se utiliza para inferir la «facilidad o dificultad» de la tarea, al contrario de lo que ocurre con los sujetos adultos o de lo que parecen mostrar los experimentos en que sólo se utiliza un tipo de información y un tipo de atribución.

— Sólo se han cumplido parcialmente en relación con la información relativa a la variable «tipo de tarea». Este hecho parece que puede deberse a que ni siquiera en 5.º de EGB los niños comprenden correctamente todas las implicaciones de la naturaleza aleatoria de los resultados o, lo que es equivalente, de la noción de azar.

6. El hecho de que al menos en una ocasión —atribución— del éxito al factor «esfuerzo» a partir de los indicios sobre «habilidad» — los sujetos de 1.º de EGB hayan presentado un comportamiento que implica la comprensión al menos parcial de las relaciones compensatorias existentes entre ambos factores, nos ha llevado a poner en duda la idea de que estos sujetos se fijan exclusivamente en el resultado a la hora de hacer sus inferencias y, paralelamente, la hipótesis de Kun de que el paralelismo que había encontrado entre ambas atribuciones se debe al esquema «halo». Hemos explicado las diferencias

de resultados en base a los distintos procedimientos experimentales utilizados, en cuanto que parecen determinar la cantidad y/o el tipo de información que los sujetos tienen en cuenta.

## CONCLUSION 1

Como conclusión vamos a integrar los principales resultados relativos al proceso de atribución y sus implicaciones en cada uno de los tres grupos estudiados.

### A) 1.º de EGB.

— Existen las condiciones mínimas para que pueda hablarse de motivación de logro: capacidad para distinguir éxitos y fracasos y de atribuirlos al sujeto que los realiza. Si no, no se explican los sesgos observados.

— La «habilidad» no parece ser percibida como una causa estable. No se explicaría, en caso contrario, que no sea inferida a partir de la «historia de resultados» cuando la información se presenta integrada. No obstante, los resultados no son plenamente concluyentes, dado que tal información parece ser interpretada correctamente cuando a partir de ella y en el caso del éxito infieren correctamente el papel del factor esfuerzo.

— No infieren la presencia o ausencia del factor «esfuerzo», al menos cuando evalúan los resultados de otros sujetos, a partir de indicios, tales como el grado de atención puesto en la realización de la tarea.

— Son capaces de distinguir el factor «esfuerzo» del factor «habilidad», contra lo que sugerían Kun y Nicholls. La causa de las diferencias encontradas puede estar en la metodología empleada.

— La atribución de éxitos y fracasos a los factores «dificultad de la tarea» y «suerte» cuando se evalúan los resultados de otros sujetos, covaría con el resultado obtenido, lo que concuerda con los resultados de Nicholls.

— No parece que sean capaces de formar expectativas realistas. Sería necesario que utilizasen la información relativa a la historia de resultados, cosa que no han hecho.

B) 3.º de EGB.

— Las atribuciones de estos sujetos se ven sesgadas por la influencia —directa o indirecta— de factores motivacionales que operarían para favorecer la autoestima.

— Las implicaciones de los conceptos «habilidad», «esfuerzo» y «suerte» son las mismas que en los adultos, en cuanto que tales factores son inferidos de modo directo a partir de los mismos indicios de información en unos y otros sujetos.

— No obstante, no llegan a captar plenamente las implicaciones de la noción de azar y de la naturaleza aleatoria de los resultados.

— Para atribuir los resultados al factor «dificultad de la tarea» no se utiliza la información relativa a los «resultados habituales de otros sujetos». Este factor

parece inferirse a partir de la insuficiencia del esfuerzo para explicar el éxito.

— En numerosos casos los sujetos de 3.º tienen en cuenta la información directamente relevante para inferir el papel de unos factores causales a la hora de hacer inferencias sobre otros factores distintos. No obstante, aunque de acuerdo con Kun (1977) son capaces de utilizar los principios de compensación directa e inversa, su utilización no es simétrica en el caso del éxito y del fracaso cuando el sujeto dispone de más de dos indicios de información y cuando se le ofrece más de una posibilidad de explicar los resultados.

— Cabe esperar que estos sujetos sean capaces de formarse expectativas realistas, dado que utilizan correctamente la información relativa a la «historia de resultados».

C) 5.º de EGB.

— Los procesos que dan lugar a las distintas atribuciones son prácticamente idénticos a los observados en los adultos.

## Notas

(1) Este artículo, así como las conclusiones que aquí se citan, se basa en la tesis doctoral de su autor, titulada «Atribución de la causalidad y motivación de logro» (Universidad Autónoma de Madrid, 1983). A ella remitimos para la aclaración de cualquier punto que, debido a las limitaciones de espacio, no haya podido ser suficientemente explicitado o justificado en este artículo.

## Referencias

- ATKINSON, J. W., y FEATHER, N. T.: *A theory of achievement motivation*, Wiley, Nueva York. 1966.  
 DECHARMAS, R.: *Enhancing motivation: change in the classroom*, Irvington, Nueva York. 1976.  
 FRIEZE, I. H., y WEINER, B.: «Cue utilization and attributional judgments for success and failure», *Journal of Personality*, 39, 4, 591-606. 1971.  
 HECKHAUSEN, H.: *The anatomy of achievement motivation*, Academic Press, Nueva York. 1976.  
 HOFFMAN, P. J.; SLOVIC, P., y RORER, L. G.: «An analysis of variance model for the assessment of clinical cue utilization in clinical judgments», *Psychological Bulletin*, 69, 338-349. 1968.  
 KARABENICK, J. D., y HELLER, K. A.: «A developmental study of effort and ability attributions», *Developmental Psychology*, 22, 51-66. 1972.  
 KUKLA, A.: «Attributional determinants of achievement related behavior», *J. of Personality and Social Psychology*, 21, 2, 166-174. 1972.  
 KUN, A.: «Development of the magnitude-covariation and compensation schemata in ability and effort attributions of performance», *Child Development*, 48, 862-873. 1977.  
 KUN, A.; PARSONS, J. E., y RUBLE, D. N.: «Development of integration processes using ability and effort information to predict outcome», *Developmental Psychology*, 10, 721-732. 1974.  
 MCCLELLAND, D. C.: «Risk taking in children with high and low need for achievement», en ATKINSON, J. W.: *Motives in fantasy action and society*, Van Nostrand, Princetown, 1958.

- NICHOLS, J. G.: «Causal attributions and others achievement related cognitions: Effects of task outcome, attainment value and sex», *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 379-389. 1975.
- NICHOLS, J. G.: «Development of causal attributions and evaluative response to success and failure in mahori and pakena children», *Developmental Psychology*, 14, 6, 687-688. 1978.
- NICHOLS, J. G.: «The development of the concepts of effort and ability, perception of acadademic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability», *Child Development*, 49, 800-814. 1978.
- NISBETT, R., y ROSS, L.: *Human inference; estrategies and shortcomings in social judgment*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1980.
- PARSONS, J. E., y RUBLE, D. N.: «Attributional processess related to achievement related affect and expectancy», Artículo presentado al encuentro anual de la APA, Hawai, 1972.
- PIAGET, J., e INHELDER, B.: *La gènesis de l'idée de hasard chez l'enfant*, PUF, Paris, 1951.
- RUBLE, D. N.; PARSONS, J. E., y ROSS, J.: «Self evaluative responses of children in an achievement setting», *Child Development*, 47, 990-997. 1976.
- SHAKLEE, H.: «Development in inferences of ability and task difficulty», *Child Development*, 47, 1051-1057. 1976.
- VEROFF, J.: «Social comparison and the development of achievement motivation», En SMITH, CH. P.: *Achievement related motives in children*, Russell Sage Fundation, Nueva York, 1969.
- WEINER, B.: «Achievement motivation as conceptualized by an attribution theorist», en WEINER, B.: *Achievement motivation and attribution theory*, General Learnign Press, Morristown, 1974.
- WEINER, B.: «A theory of motivation for some classroom experiences», *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25. 1979.

## Resumen

Este estudio ha examinado los cambios que se producen entre los seis y los once años en la utilización de información al realizar juicios de atribución para explicar el éxito y el fracaso. Se han examinado 30 niños y 30 niñas de 1.º, 3.º y 5.º de EGB, 180 en total. A estos sujetos se les facilitó información sobre una actividad cuyo resultado podía ser éxito o fracaso (resultado inmediato de la misma, historia de resultados obtenidos anteriormente en la tarea, tiempo empleado por el sujeto en realizarla, resultados obtenidos por otros sujetos habitualmente y naturaleza de la tarea). En cada caso se les pedía que atribuyesen el resultado observado (éxito o fracaso) a alguno de los factores causales «habilidad», «esfuerzo», «dificultad de la tarea» y «suerte». Los datos han puesto de manifiesto que el uso de los distintos indicios de información, tanto individualmente como en distintas combinaciones, se desarrolla siguiendo pautas particulares diferentes para cada factor causal.

## Summary

This study examined developmental changes between the 6th. and 11th. years of age in cue utilization when making attributional judgements for success and failure. 30 boys and 30 girls from the first, third and fifth grades —180 altogether— were examined. subjects were provided with information about an achievement related activity (the immediate outcome of the action, history of prior outcomes, time spent at the task, autcomes usually obtained by other subjects and type of task). Also they were required to attribute the immediate performance outcome (success or failure) to the causal factors of ability, effort, task difficulty and luck. The data revealed that the use of achievement cues, both as main effects and inconfigural patterns, develops following particular trends wich are different for each causal factor.