



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**TRABAJO FIN DE GRADO:**

## **ATRIBUCIONES CAUSALES DE LOS ÉXITOS Y FRACASOS ESCOLARES EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**Presentada por:** Heidy Natalia Ocampo Zarate para optar al  
Grado de Educación Infantil por la Universidad de Valladolid

**Tutelado por:** Lorena Valdivieso León

**Curso:** 2022-2023

# RESUMEN

Se aporta información teórica de los orígenes de las atribuciones causales centrándose en Educación Infantil, al no existir gran cantidad de trabajos empíricos en dicha etapa. Se pretende obtener nuevos datos acerca de las atribuciones causales en el ámbito escolar, basándonos en la teoría atribucional de la motivación de Weiner. Se han seleccionado una serie de actividades para preguntar mediante una entrevista clínica piagetiana, la atribución del éxito o fracaso escolar en una muestra de 32 niños/as de 4-5 años. Los resultados muestran que el alumnado de 5 años atribuye sus éxitos a la capacidad y al esfuerzo (factores internos), mientras que los de 4 años lo atribuyen mayoritariamente al esfuerzo. No se aprecia una diferencia significativa entre ambos sexos.

Estos resultados obtenidos se han analizado a través de una nueva categorización de las atribuciones causales formada por 10 categorías para niños/as entre 3 y 6 años, que logra superar la clasificación original creada por Weiner.

**Palabras clave:** atribuciones causales, Educación Infantil, motivación, modelo atribucional de Weiner, entrevista piagetiana.

# ABSTRACT

This paper provides theoretical background about the origins of causal attributions and presents a research to obtain new data about the causal attributions of success and failure at school, based on Weiner's attributional theory of motivation, which has been focused on the Childhood Education stage, since there was not previously a large number of empirical papers in this stage. In order to obtain the samples, a series of specific activities were elaborated to determine through a Piagetian clinical interview the attribution of school success or failure in a sample of 32 students aged 4-5 years. The results obtained were analyzed by means of a new categorization of causal attributions, which revealed that 5-year-olds attributed their success to ability and effort (internal factors), while 4-year-olds attributed it mainly to effort (internal factor). In reference to gender, there is no significant difference between both.

These results obtained have been analyzed through a new categorization of the causal attributions made up of 10 categories for children between 3 and 6 years old, which manages to overcome the original classification created by Weiner.

**Keywords:** Causal attributions, childhood education, motivation, Weiner's attributional model, Piagetian interview.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	6
JUSTIFICACIÓN .....	6
MARCO TEÓRICO .....	9
1. ORÍGENES DE LA TEORÍA DE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES .....	9
1.1. <i>TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL</i> .....	9
1.2. <i>TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN</i> .....	10
1.3. <i>TEORÍA DE LA INFERENCIA CORRESPONDIENTE</i> .....	12
1.4. <i>TEORÍA DE LA COVARIACIÓN DE KELLEY</i> .....	13
1.5. <i>TEORÍA ATRIBUCIONAL DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO DE WEINER</i> .....	14
1.6. <i>MOTIVACIÓN, ATRIBUCIONES CAUSALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL</i> .....	18
MARCO METODOLÓGICO .....	21
2. OBJETIVOS .....	21
3. PARTICIPANTES .....	21
4. VARIABLES E INSTRUMENTOS PARA MEDIR LAS VARIABLES .....	21
5. PROCEDIMIENTO .....	24
RESULTADOS.....	26
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN .....	33
ANEXOS.....	39

## **ÍNDICE DE TABLA**

Tabla 1.....	13
Tabla 2.....	16
Tabla 3.....	17
Tabla 4.....	21
Tabla 5.....	23
Tabla 6.....	24
Tabla 7.....	26
Tabla 8.....	26
Tabla 9.....	27
Tabla 10.....	27
Tabla 11.....	28
Tabla 12.....	29
Tabla 13.....	30
Tabla 14.....	31
Tabla 15.....	31

## **ÍNDICE DE FIGURAS:**

Figura 1. ....	11
Figura 2. ....	27
Figura 3. ....	28
Figura 4. ....	29
Figura 5. ....	29
Figura 6. ....	30
Figura 7. ....	31
Figura 8. ....	32

# INTRODUCCIÓN

## JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de este trabajo de investigación, enfocado en la teoría atribucional de la motivación de Bernard Weiner (1974), responde al deseo de conocer e incorporar nuevos datos que ayuden a entender el pensamiento y comportamiento de los niños en un aula de Educación Infantil, para así poder desarrollar más y mejores herramientas docentes que permitan intervenir y guiar a los niños de forma positiva.

Hay que tener en cuenta que, en la infancia y adolescencia “se van construyendo las actitudes y aptitudes básicas que van a incidir en el desarrollo integral de las personas y van a sentar las bases de las posibilidades que vamos a tener como personas a lo largo de nuestra vida. (Gallardo-Vázquez, Gallardo y Gallardo López 2021, como se citó en Gento et al., 2011).

En este caso, va a ser de gran relevancia el relacionar las atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares con la edad de los niños que han intervenido en la investigación llevada a cabo para este trabajo (4-6 años), así como con su género.

Esta “necesidad” responde a que, en los últimos años, la información empírica referente a la teoría atribucional de la motivación de Weiner en la etapa de Educación Infantil es muy escasa. Por este motivo, el poder contribuir a la recogida e interpretación de nueva información referente a la etapa citada, es un compromiso estimulante y gratificante, ya que a día de hoy existen numerosos trabajos empíricos relacionados con la teoría de Weiner para la etapa universitaria y de Educación Secundaria, pero no para la Educación Infantil.

En lo referente a la motivación, aspecto relevante de este trabajo, es importante situarse en el contexto al que hace mención Gallardo (2008, p. 9), en el que habla de la motivación como “uno de los factores que determinan la satisfacción y el rendimiento académico”, resaltando la utilidad de saber cómo funciona y en qué modo se puede intervenir sobre ella, tanto para el alumno que desea conocer las razones de su comportamiento en el aula como para el profesor que pretende desarrollar la enseñanza eficazmente.

En referencia a la relación que esta investigación tiene con las competencias del Grado en Educación Infantil, según el Real Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León, podemos decir que está relacionado con las siguientes competencias:

#### Competencias generales:

- Competencia en comunicación lingüística: ya que los niños, a la hora de responder a las preguntas del cuestionario deben saber cómo comunicar y expresar sus sentimientos, vivencias y emociones de forma oral, estableciendo un intercambio comunicativo de forma respetuosa con una persona adulta (en este caso, su profesora de prácticas).
- Competencia personal, social y de aprender a aprender: ya que en este caso los niños a través de las respuestas a los cuestionarios van a iniciarse en el reconocimiento, la expresión y control de sus propias emociones, habilidades y capacidades.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería: ya que, para la realización de la investigación, los niños realizaron una actividad de lógica matemática que incluía habilidades numéricas básicas.

#### Competencias específicas:

##### Área 1, Crecimiento en Armonía:

1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva: ya que el niño elabora la noción del “yo” y toma conciencia de sus propias posibilidades a través de la identificación de sus cualidades personales.
2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva: dado que el niño identifica y comprende sus emociones, supera sus límites, valora el trabajo bien hecho, desarrolla la automotivación y aprende de los errores de forma constructiva. Esto también permite identificar que autoconcepto tiene de sí mismo y el grado de autoestima.

##### Área 2. Descubrimiento y Exploración del Entorno:

1. Identificar las características de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial, el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo: ya que a los niños se les propone retos que resolver, eligiendo el material y tipo de actividad, para el desarrollo de sus habilidades lógico matemáticas de cuantificación.

### Área 3. Comunicación y Representación de la Realidad:

1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno: ya que los niños comunican sus sentimientos, emociones e ideas verbalmente.
3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas, para responder a diferentes necesidades comunicativas: ya que los niños a través del lenguaje oral en interacción con la persona adulta, construyen un vehículo de aprendizaje para expresar sus ideas, sentimientos y vivencias.
4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad, para comprender su funcionalidad y algunas de sus características: ya que en una de las actividades propuestas tenían que utilizar el lenguaje escrito como forma de comunicación, conocimiento y disfrute.

En referencia a la relación de este trabajo con las asignaturas del título de Educación Infantil y según el Real Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León, se relaciona con las siguientes asignaturas:

- Psicología del desarrollo.
- Dimensión pedagógica y procesos educativos.
- Corrientes pedagógicas de la Educación Infantil.
- Orientación y tutoría con el alumnado y las familias.
- Psicología del aprendizaje en contextos educativos.
- Observación sistemática y análisis de contextos educativos.
- Practicum II.



# MARCO TEÓRICO

## 1. ORÍGENES DE LA TEORÍA DE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES

### 1.1. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

A la hora de abordar los orígenes de las atribuciones causales, es importante resaltar la figura de Julian Rotter (1954), que en su “Teoría del Aprendizaje Social” introduce por primera vez el concepto “locus of control” o lo que es lo mismo, “lugar de control”, que ha sido de gran consideración para los posteriores enfoques teóricos y prácticos de la motivación. Según García López (2006), Rotter establece que el individuo puede percibirse como responsable de su propio rendimiento (control interno) o por el contrario puede ver como responsable de su rendimiento a otros, a la suerte u otras circunstancias que están fuera de su control (control externo). De esta manera, la probabilidad de una conducta varía en función de la expectativa que la persona tiene respecto al resultado de la misma.

Según Paula (2007, p. 123), Rotter “desarrolló un modelo que valoraba cómo las personas regulan su comportamiento en función de los valores y expectativas que asignan a los posibles resultados de una acción determinada. Sin embargo, el lugar de control para Rotter, varía entre las diferentes áreas de actividad, con la particularidad de que no es el valor objetivo y externo de una recompensa lo que determina el comportamiento de una persona, sino el valor que la persona le asigna a dicha recompensa. Igualmente, lo que determina el resultado no sería la probabilidad objetiva, externa y contingente, sino las expectativas que la persona tiene acerca de la probabilidad de un resultado (Paula, 2007).

Más tarde y para determinar la magnitud del control interno-externo, Rotter (1966) elaboró un cuestionario (Escala I-E) para dirimir el grado de atribución de la responsabilidad a sí misma de la persona. Este cuestionario, con 29 frases de declaraciones, se refiere a seis ámbitos diferentes (García López, 2006):

- Reconocimiento académico.
- Reconocimiento social.
- Amor y afecto.
- Dominación.
- Categoría político-social.
- Filosofía general de vida.

## 1.2. TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

En el año 1958 el psicólogo Fritz Heider publica la “teoría de la atribución”, que es considerada como el origen de las atribuciones causales.

De Pons (2022) explica que la premisa de la que parte Heider es considerar a las personas como si se tratasen de “científicos ingenuos” que establecen relaciones entre las conductas observables y las causas no observables en la vida cotidiana.

Según recoge Crespo (1982), Heider (1958) hace referencia a que las personas buscan una explicación causal a lo sucedido en su entorno, pudiendo dar una explicación interna atribuida a características y habilidades personales, o bien externa atribuida a factores situacionales. De esta manera, dependiendo de dónde se sitúe la causa de una conducta observable, el mundo social va a resultar más o menos predecible y controlable. Es decir, que en una atribución interna va a haber mayor predicción y control, mientras que en una atribución externa habrá menos de ambos parámetros.

Siguiendo con lo recogido en el trabajo de Crespo (1982, p. 35) sobre la obra de Heider, “las atribuciones causales son un componente de las relaciones interpersonales, al igual que lo son las actitudes y su dinámica hacia el equilibrio cognoscitivo, y dentro de tales relaciones deben de entenderse”. A la hora de percibir la acción se presenta una primera distinción dependiente de dos tipos de factores: los que se encuentran dentro de la persona o actor, y los que se encuentran en el medio. En el primer caso, se estaría hablando de una atribución causal interna, mientras que en el segundo caso sería una atribución causal externa. (Crespo, 1982, como se citó en Heider, 1958)

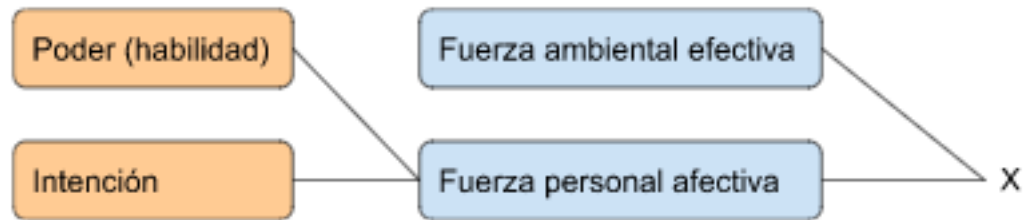
En cuanto al análisis de la fuerza personal, que en este caso sería de carácter interno y responsable de la acción, Heider establece la contribución de dos factores: el factor de poder y el factor de la motivación. El primero es representado frecuentemente como una habilidad, mientras que el segundo se comprende como un esfuerzo e intención. Para Heider, las contribuciones personales y ambientales no poseen el mismo estatus, ya que la fuerza personal efectiva muestra los rasgos de la causalidad personal y está dirigida realmente hacia el objetivo, representando una característica invariable de la fuerza, invariable a las circunstancias cambiantes. De esta manera, el “poder” y la “intención” forman parte de la fuerza personal afectiva, mientras que la “intención” no está presente en la fuerza ambiental efectiva (Heider, 1958).

Como recoge Lalljee (1981) sobre Heider, este concepto de “poder” se distingue de un factor motivacional, ya que la motivación incluye tanto el esfuerzo personal como la intención.

Heider presenta un esquema para reflejar la cadena de atribuciones de un suceso x (ver Figura 1):

**Figura 1.**

*Esquema de Heider, cadena de atribuciones de un suceso x:*



Nota: Fuente: Heider (1958, p. 83)

Crespo (1982) explica que en cuanto al éxito y al fracaso ambos son datos de base de la acción, que se deben interpretar o achacar a las habilidades personales o a las dificultades ajenas al actor. El atribuir un hecho determinado a la habilidad o capacidad de una persona va a depender de factores personales, que pueden ser estables, temporales, o bien del sistema de actitudes y creencias. Es importante resaltar que Heider, al contrario de lo que afirman otros teóricos de la atribución, cree que el proceso de atribución está concebido por múltiples factores, de índole social y personal, y no como un proceso cuasimecánico.

Para continuar hablando de la atribución de causalidad personal de Heider (1958) este determina que la causalidad personal se caracteriza por la equifinalidad, lo que significa la invarianza del fin y la variabilidad de los medios. En este caso la persona tiene el control de las líneas causales que emanan de sí misma, siendo la fuente inicial del cambio producido y la causa persistente. La persona es, por lo tanto, “la única condición necesaria y suficiente para que ocurra el efecto, ya que dentro de esa amplia gama la persona cambia los medios para lograr el fin, permaneciendo el fin mismo inalterado”.

La equifinalidad solo es característica de la causalidad personal dentro de determinados límites, que serán los que definan lo que la persona puede hacer. En el caso de la causalidad impersonal, existirán una amplia gama de efectos, fruto de la variedad de condiciones ambientales (Heider, 1958).

Según De Pons (2022, p. 121), “lo verdaderamente relevante de un proceso de atribución causal es que el perceptor cree que el juicio que extrae sobre otro individuo es verdadero, independientemente de que se corresponda o no con la realidad”.

### **1.3. TEORÍA DE LA INFERENCIA CORRESPONDIENTE**

En 1965, Jones y Davis publican la “teoría de la inferencia correspondiente”, la cual según Kleiman (2012) ayuda a dar una explicación al proceso de creación de las atribuciones internas.

Para Bermúdez et al. (2013), Jones y Davis añaden dos aspectos a las aportaciones iniciales de Heider: la realización de un análisis al detalle de las fuerzas personales y los efectos producidos por una acción. De esta manera, aunque una persona no observe una acción, en muchas ocasiones puede hacer una inferencia subyacente según sus efectos.

Kleiman (2012) establece que Jones y Davis creían que una persona presta una atención especial a un comportamiento intencionado - lo llaman “atribución disposicional” - y estas atribuciones internas son las que le proporcionan la información necesaria para predecir el comportamiento futuro del individuo.

Según Parales (2020), para Jones y Davis (1965), las acciones de las personas son el medio para conocer su personalidad, siendo la variable clave del proceso la “intencionalidad” del actor, que dependerá por un lado de la percepción del conocimiento que pueda tener el actor acerca de las consecuencias de su acción y por otro lado de la capacidad para poder ejecutar la acción. Parales (2020) explica que lo que se denominan “efectos no comunes” a la hora de hacer una atribución, son en este caso los elementos que marcan la diferencia entre un conjunto de opciones y que corresponden al individuo en particular.

Jones y Davis describen tres factores principales que afectan a la hora de hacer valoraciones (inferencias correspondientes): la deseabilidad social del comportamiento, la elección del comportamiento de una persona y las variables motivacionales de “relevancia hedónica” y “personalismo” (Augoustino, 2006, como se citó en Jones y Davis, 1965).

En este caso, los comportamientos que se juzgan como socialmente indeseables son más informativos que los que se juzgan como socialmente deseables. Lo mismo sucede en el caso de la elección del comportamiento del actor, ya que, si se percibe que el actor tiene libre elección entre varias alternativas de comportamiento, este será considerado como informativo (Augoustinos, 2006).

Finalmente, Crespo (1982) habla de la relevancia hedónica y el personalismo como dos posibles sesgos atributivos que tienen un significado emocional modificando la conducta, ya que reflejan el hecho de que existe una tendencia a atribuir una acción a factores personales e intencionales, afectando al observador en sus gratificaciones y/o en su autodeterminación.

#### 1.4. TEORÍA DE LA COVARIACIÓN DE KELLEY

La teoría de la atribución también presta especial atención a cómo las personas hacen dichas atribuciones causales. En este caso, una de las teorías más relevantes es la “teoría de la covariación” de Harold H. Kelley (1967), desarrollada por otros investigadores.

Según lo recogido por Vázquez et al. (2022), para Kelley la persona hace una atribución del comportamiento de otra persona, en base a sus características internas, externas, o según la situación en la que se presenta, atendiendo a tres tipos de información:

- Distintividad: hace referencia a la particularidad, la medida en que la persona es diferente al resto.
- Consistencia: se refiere al comportamiento que es sostenido en el tiempo y en función de las diferentes situaciones.
- Consenso: el número de personas que repiten un mismo comportamiento.

Estos tres tipos de información se relacionan a la atribución externa (estímulo), interna (persona) y situación (contexto) para entender la atribución que se hace sobre el comportamiento de una minoría y su influencia sobre una persona.

Kelley también explica cómo se ejerce la influencia de un grupo minoritario sobre otro mayoritario, relacionándolo con las variables mencionadas anteriormente, siendo la atribución la que determina y da sentido a la forma de actuar de las minorías.

Por este motivo, se le atribuye un comportamiento a la persona cuando esta es muy consistente y rechaza el consenso, comportándose siempre de igual manera. Sin embargo, si a esta persona se le une otro sujeto o varios más y forman un grupo minoritario, es probable que la causa de la conducta se atribuya también al estímulo y no únicamente a la persona. Vázquez et al. (2022), ver tabla 1.

**Tabla 1.**

*Ejemplo de mecanismo de influencia de los grupos minoritarios según la Teoría de la covariación.*

Consenso	Distintividad	Consistencia	Tipo de atribución	
Bajo	Baja	Alta	Persona	
Al resto de personas le gusta	No le suelen gustar este tipo de películas	No le gustó ni en el cine ni en el video		
Alto	Alto	Bajo	Entidad/Estimulo	<b>Influencia minoritaria</b>
A otros/as no le gusta (más de 1 en la minoría)	Si le suelen gustar este tipo de películas	Le gustó en el cine, pero no en vídeo		
Bajo	Alto	Bajo	Circunstancias/Contexto	
Al resto de personas le gusta	Si le suelen gustar este tipo de películas	Le gustó en el cine, pero no en vídeo		

Nota: Fuente: Vázquez et al. (2022, p. 60).

Según Bermúdez et al. (2013, como se citó en Kelley, 1967, 1972, 1973) para explicar esta conducta de la persona añade dos aspectos de gran importancia:

- La autoatribución, en lugar de la heteroatribución o los juicios causales que eran realizados por observadores de la conducta del actor.
- Las fuerzas ambientales que determinan las adscripciones causales: contexto, entidades y personas.

Para Bermúdez et al. (2013), los factores causales y los resultados se relacionan en base al “principio de covarianza”, de tal manera que los resultados se marcan como “éxito” o “fracaso”, mientras que las causas potenciales son las tres que hemos citado anteriormente y que también aparecen en la tabla:

- Contexto: situación en la que sucede la acción. Relacionado con la “consistencia”, para saber si la respuesta ocurre en diferentes momentos temporales y de qué forma.
- Entidades: objetos, estímulos o personas hacia los que van dirigidas las respuestas. Relacionado con la “distintividad”, para saber si la respuesta ocurre o no cuando otras entidades están presentes.
- Personas: relacionado con el “consenso”; si la misma respuesta es producida por otras personas o no, siendo la misma “entidad”.

Kelley creía que las personas trataban de identificar cuáles eran los factores que covarían con la conducta y después les asignaban a esos factores un papel causal (Hogg y Vaughan, 2010, como se citó en Kelley 1967, 1973).

### **1.5. TEORÍA ATRIBUCIONAL DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO DE WEINER**

La “teoría de las atribuciones causales” fue desarrollada por Bernard Weiner en 1979 y tiene lugar, según Crespo (1982) como resultado de estimar la necesidad de incluir una dimensión cognoscitiva para la explicación de la motivación de logro. De esta manera, la atribución causal del éxito o el fracaso correspondería a dicha dimensión cognoscitiva. Para Weiner, la atribución corresponde a un proceso de tres etapas: observación del comportamiento, determinación de que el comportamiento es deliberado y si este se atribuye a causas internas o externas (Crespo, 1982). Según Bermúdez et al. (2013), la teoría de Weiner (1972, 1974, 1990, 1992; Weiner et al., 1971) deriva del trabajo de Heider (1958), y su mayor aportación a la investigación en atribución es el haber desarrollado un modelo integrador de las adscripciones causales y sus efectos cognitivos, conductuales y afectivos, aplicándolo en situaciones o contextos de logro. Su teoría se centra, por lo tanto, en las causas de los resultados.

También, argumenta Bermúdez et al. (2013) que Weiner introduce una diferencia interesante entre causas y razones, entendiendo que las causas se asocian con los resultados, mientras que las razones se asocian con los acontecimientos.

Según recoge García López (2006, p.221), para Weiner, “el hombre es conceptualizado como un organismo racional que actúa como un científico, formulando y descartando hipótesis acerca del mundo, intentando hallar las causas de los hechos y comprender su entorno”. Weiner establece que las manifestaciones de la motivación para el rendimiento también van a estar influenciadas por los procesos cognitivos, afectando las conductas relacionadas con el logro. Destaca principalmente las atribuciones causales, haciendo referencia a las causas percibidas del fracaso y del éxito (García López, 2006, como se citó en Weiner, 1974).

En los inicios de Weiner sobre el tema, (Weiner et al. 1972) consideraba que existían cuatro causas principales percibidas para el éxito o el fracaso:

- Esfuerzo.
- Habilidad.
- Dificultad de la tarea.
- Suerte.

En referencia a estas cuatro causas, Crespo (1982) refleja que ya habían sido analizadas previamente por Heider, pero Weiner, a diferencia de él, las clasifica no solo en base a un factor interno-externo, sino también en función de otro factor de estabilidad. En este caso, la habilidad corresponde una causa interna e inestable, el esfuerzo, a una interna e inestable, la dificultad de la tarea y la suerte a una externa e inestable.

Posteriormente, Weiner admite que existen más causas que se perciben como posibles para el éxito o el fracaso. Estos factores, que tienen gran dependencia del tipo de situación específica, son: la fatiga, el estado de ánimo, la intervención de otras personas, etc. Este listado de posibles causas percibidas como los antiguos motivos se hace cada vez más indefinido, lo que le hace reconsiderar el previo análisis bidimensional de la causalidad. (Crespo, 1982).

Estas cuatro causas están caracterizadas y relacionadas a su vez por las siguientes tres dimensiones (Núñez y González-Pienda, 1994):

- Locus de control: como hemos visto anteriormente con Rotter (1966), se refiere al lugar donde se encuentra la causa (locus interno = capacidad, esfuerzo; locus externo = situacional).
- Estabilidad: hace referencia a si la causa se considera estable o variable en el tiempo (relacionado con la consistencia de Kelley).
- Controlabilidad: creencia que posee la persona sobre su capacidad para tener el control de las causas de los acontecimientos.

Según Weiner (1974), son estas dimensiones las que realmente determinan las expectativas y los afectos de los sujetos, así como su motivación, lo que va a repercutir posteriormente en su rendimiento.

Weiner, realizando la vinculación de los factores de influencia internos y externos de Heider con el concepto de “locus of control” de Rotter, dio como resultado un esquema clasificatorio sobre la percepción de la conducta del rendimiento (García López, 2006), ver tabla 2:

**Tabla 2.**

*Dimensiones de la causalidad en la teoría de Weiner (1985):*

Dimensiones causales	Factores causales			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Internalidad-Externalidad	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad-Inestabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad-Incontrolabilidad	Incontrolable	incontrolable	controlable	Incontrolable

Nota: Fuente: Según González y Valle (2006, p. 182) en Valdivieso-León (2015, p. 48)

Woolfolk (2006) establece que Weiner considera la influencia de estas tres dimensiones citadas en la motivación, afectando a la expectativa y el valor. Así, la “estabilidad” parece estar relacionada con las expectativas futuras, el “locus de control” se relaciona con los sentimientos de autoestima (Weiner, 2020), y la “controlabilidad” se relaciona directamente con emociones como el enojo, la compasión, la gratitud o la vergüenza.

Para Massanero y Vázquez, la causalidad, para Weiner, está relacionada con sentimientos correspondientes al ego (orgullo, autoestima). La “estabilidad” de la causa va a influir a la hora de mantener o cambiar las expectativas de logro futuro, dando lugar a sentimientos de esperanza o desesperanza, mientras que la “controlabilidad” de la causa, esta va a generar emociones de relación social, que se dirigen a sí mismo (vergüenza, culpa) o hacia otros (ira, compasión). Por lo tanto, el pensamiento causal se relaciona directamente con la emoción y la motivación.

Este modelo motivacional de Weiner (1986) da comienzo una vez que una persona consigue un resultado positivo/éxito (cuando alcanza un objetivo), o negativo/fracaso (cuando no lo alcanza), y como resultado, vivencia una serie de emociones como la felicidad o la frustración/tristeza, que son consideradas como emociones independientes de la atribución; e inicia un proceso de búsqueda causal para averiguar la causa del resultado (proceso de atribución causal). En este proceso también van a influir numerosos factores, como pueden ser los sesgos perceptivos específicos, las reglas de asignación causal, etc. (Massanero y Vázquez, 1997).



En la siguiente tabla se reflejan las atribuciones causales más relevantes y el estado emocional que se evoca según la consecución según Chóliz (2005, p. 31), ver tabla 3:

**Tabla 3.**

*Las atribuciones causales y el estado emocional que evocan.*

Atribución causal	Estado emocional evocado	
	Éxito	Fracaso
Esfuerzo	Relajación	Vergüenza, culpa
Habilidad	Sentirse orgulloso	Incompetencia
Suerte	Sorpresa	Sorpresa
El éxito es responsabilidad de otros	Gratitud	Ira
Dificultad de la tarea	Sentirse orgulloso	Resignación

Nota: Fuente: Chóliz (2005, p. 31)

Según lo recogido por Valdivieso-León y Román (2020), existen otras atribuciones causales que explican el rendimiento académico, como son el estado anímico, el cansancio, la ayuda de los profesores, etc. (ver en Barca, Peralbo, y Breenlla, 2004; García 2006; Navas, Castejón, y Sampascual, 2000; Navas, Sampascual, y Castejón, 1995; Talou, Borzi, Sánchez, e Iglesias; 2004; ó Weiner, 1974, 1986, 1990, 2010).

Para Weiner el proceso de atribución tiene consecuencias tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo. A nivel afectivo, se siente en función de cómo se piensa, por lo que las cogniciones son condicionantes suficientes de las emociones. De esta manera, en situaciones de logro se ha encontrado que los que determinan las emociones son: el resultado de la acción, la atribución particular realizada y la dimensión causal implicada.

Todo resultado conlleva unos determinados sentimientos, independientemente de sus causas, lo que se recoge como “afectos dependientes del resultado, independientes de la atribución”. Es decir, que generalmente la persona siente felicidad si logra el objetivo y tristeza si fracasa, independientemente de a qué factores se haya debido el resultado obtenido.

Sin embargo, hay que matizar que, para Weiner, las expectativas de un sujeto dependen de la estabilidad de la causa a la que atribuye sus resultados. Aquellos que interpretan los resultados obtenidos debidos a una causa estable, tendrán altas expectativas de éxito en caso de logro y bajas expectativas de éxito ante el fracaso. También, en cuanto al grado de controlabilidad sobre las causas de los resultados obtenidos, ya que aquellos que piensan que las causas están bajo su control van a tener expectativas más altas (Nuñez y González-Pienda, 1994, como se citó en Weiner, 1974).

En el modelo de Weiner, las emociones tienen una gran relevancia, así como las causas antecedentes que las desencadenan, proporcionando una guía para el comportamiento futuro de la persona. Un fracaso atribuido a una causa controlable evoca sentimientos de culpabilidad, pero a su vez puede funcionar como un estímulo para conseguir el logro (Massanero y Vázquez, 1997).

Finalmente, cabe destacar que Weiner y Graham (1989) han sistematizado el papel de las emociones y sus antecedentes causales en la determinación de la conducta, haciendo una especial referencia a las emociones consideradas como sociales, vinculadas a la dimensión de controlabilidad de las causas, así como las emociones vinculadas con la dimensión de lugar de causalidad.

## **1.6. MOTIVACIÓN, ATRIBUCIONES CAUSALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Dado que el enfoque de las atribuciones causales en este trabajo es el de la motivación en el aula en la etapa de Educación Infantil, a continuación, se contextualiza lo que dicen algunos autores sobre ello.

Es de destacar que gran parte de los especialistas en la materia definen la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

Según recoge García López (2016, p. 218) de Ball (1988), “la motivación o su ausencia es una cuestión subjetiva”, afirmando que “un alumno está motivado si este desea hacer, y hace, lo que él piensa que debería hacer, e inmotivado si no lo hace o es preciso obligarle a ello”.

Según Sanz et al. (2009, p. 17) la motivación es un “proceso dinámico que nos mueve a realizar unas conductas y a no hacer otras, dependiendo de nuestros motivos expresados como deseos o necesidades”.

En la misma línea, Gallardo y Camacho (2008, p. 9) definen el término motivación como “los motivos o razones que explican nuestro comportamiento y el comportamiento de los demás”; Gallardo y Camacho (2008, p. 9) argumentan además que “realizamos, en primer lugar, lo que sabemos hacer y también, lo que nos dejan hacer, incluso en ciertas ocasiones, hacemos lo que nos obligan a hacer. Sin embargo, es obvio que de entre aquellas cosas que sabemos y que nos dejan hacer, las que mejor hacemos son las que nosotros mismo queremos realizar”.

Parece, por lo tanto, que la gran mayoría de enfoques teóricos acerca de la motivación ponen en valor el rol fundamental del “yo”, tanto a nivel motivacional como en el aprendizaje autorregulado. Esto se relaciona directamente con el término de “autoconcepto”, que se

conforma de un cúmulo de autopercepciones (autoimagen) y la valoración de las mismas (autoestima). La naturaleza del autoconcepto es subjetiva, su carácter es dinámico y la organización es interna (Gil et al. 2019; como se citó en Núñez, 1998).

En base a la publicación de García y Doménech (2002), en el ámbito académico, serán factores de gran relevancia para guiar y dirigir la conducta del estudiante, las actitudes, percepciones y expectativas que tiene respecto a la tarea, respecto a sí mismo y respecto a los objetivos que pretende conseguir, dentro del contexto de actuación.

Respecto a la motivación académica, distinguimos tres dimensiones, según Núñez (2009):

- El componente motivacional del valor: relacionado con los motivos, propósitos o razones para que el alumno se implique en la tarea. Es la mayor o menor relevancia que el alumno le otorga a la tarea.
- El componente de expectativa: vinculada a la autopercepción y las creencias. El éxito en la tarea va a depender en gran medida de la creencia del alumno en sus competencias y capacidades para poder realizarla.
- La afectividad: vinculada a las emociones y las reacciones afectivas. Cuando un alumno alcanza una meta, se generan una serie de reacciones emocionales positivas, mientras que, si no se alcanza la meta, se desarrollan sentimientos negativos que pueden provocar que no se quiera realizar esa tarea de nuevo en un futuro.

Estas tres dimensiones van a tener una relación directa entre sí, ya que no serviría de nada que las tareas sean motivacionales si los alumnos tienen el pensamiento de que no son capaces de realizarlas y/o tienen sentimientos negativos hacia estas. Por esta razón, cuando se habla de motivación se hace referencia a la necesidad de que exista un equilibrio entre las creencias de competencia, el interés personal y las emociones que se provocan (Fernández, 2020).

Como estudio referente en la génesis de la consideración de las atribuciones causales en las edades tempranas, se destaca a Alonso (1983), quien realizó una revisión teórica de las atribuciones causales desde el enfoque de Weiner, en estudiantes menores de 11 años, en la que concluyó que no parecían surgir a edades tempranas, sino que estas se desarrollaban en edades posteriores. No obstante, este estudio de Alonso sirve como punto de partida para que más tarde otros autores como Valdivieso-León (2015), encuentren evidencias de que las atribuciones causales empiezan a configurarse en las edades más tempranas y que, además, el contexto educativo media y modifica dichas atribuciones causales.

Según Román (2005, 2006), en un estudio para identificar cómo se desarrollan las atribuciones causales en niños con edades entre los 3 y los 5 años, se concluyó que, aunque

con un grado de generalización muy limitado, predominan las atribuciones causales externas e inestables. Los niños de 3 años atribuyen los éxitos o fracasos a “otras” causas o bien no dan ninguna explicación; los niños de 4 años lo atribuyen más a su “esfuerzo”; los de 5 años relacionan sus respuestas con la “habilidad”.

Siguiendo con el estudio de Román (2005, 2006), en los 3 grupos de edad prevalecen las causas dentro del “locus de control externo” para explicar el éxito o fracaso en las tareas escolares, y en todos ellos no se observa ninguna interacción del “género” que modifique los tipos de causas y creencias acerca del éxito o el fracaso.

Según el estudio piloto de Valdivieso-León (2011a, 2011b), en el que participaron familias de niños con edades entre los 3 y 6 años, se concluyó que el estilo educativo de la familia no parece determinar las causas de atribución del éxito o fracaso escolar, ni tampoco ser la razón de la estabilidad ni de la controlabilidad de dichas causas. La causa que predominó en este caso es el “esfuerzo” y la edad no apareció como un factor determinante para la combinación entre el locus de control, la estabilidad y controlabilidad de los éxitos y fracasos en el aula.

Las diversas investigaciones de Valdivieso-León y Román en los últimos años (2015; 2020), con un enfoque específico de las atribuciones y la motivación para la etapa de Educación Infantil, proporcionan la base sobre la que se ha realizado empíricamente este trabajo.

# MARCO METODOLÓGICO

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que se han propuesto en este trabajo son los siguientes:

- Identificar las causas por las que los niños de un aula de 4 años y de un aula de 5 años atribuyen su éxito o fracaso en distintas tareas.
- Identificar si existen diferencias entre edades en la atribución causal del éxito y del fracaso.
- Identificar si existe algún patrón de género que modifique los tipos de causas y creencias acerca del éxito o el fracaso.

## 3. PARTICIPANTES

En este estudio han participado un total de 32 niños, distribuidos en dos aulas (aula de 4 años y aula de 5 años), con edades comprendidas entre los 4-5 años.

Los estudiantes pertenecen al colegio público donde la entrevistadora realizó sus prácticas en la provincia de Valladolid.

El estatus socioeconómico de las familias de los niños y niñas participantes en el estudio es de tipo medio en su mayoría.

La distribución de los participantes por edad y género se refleja en la Tabla 4:

**Tabla 4.**

*Distribución de los participantes en la investigación por edad y género.*

Edad	Nº de participantes	Distribución por género	
		Niños	Niñas
4 años	10	5	5
5 años	22	12	10

## 4. VARIABLES E INSTRUMENTOS PARA MEDIR LAS VARIABLES

Las variables de estudio son las atribuciones causales del éxito y fracaso escolar.

Para trabajar estas variables se ha recurrido a la Entrevista Clínica Piagetiana, que consiste en realizar varias preguntas sobre unas actividades previamente diseñadas, concretamente una enfocada a las letras, otra a los números y otra a los dibujos, y los niños deben responder cómo consideran que les han salido dichas actividades.

Jean Piaget puede considerarse sin duda el precursor de la entrevista clínica, ya que desarrolló esta como un método para poder documentar una conversación abierta a través de la cual poder explorar la forma en la que piensan los niños y explican ciertos fenómenos. Esta herramienta metodológica se ha aplicado ampliamente en la investigación educativa para identificar las ideas que los alumnos expresan a la hora de abordar situaciones en las que se involucran fenómenos y conceptos científicos, especialmente en estudios sobre el aprendizaje (Coleni y Buteler, 2021).

De acuerdo a Delval (2001), el método clínico consiste en un procedimiento que permite investigar cómo piensan, perciben, sienten y actúan los niños, tratando de descubrir lo que no resulta evidente a simple vista en la conducta de los niños a través de sus acciones y palabras. Generalmente el método clínico consiste en conversaciones con la persona, lo que hace que generalmente se identifique como un método de entrevista verbal, con puras conversaciones con los niños. Sin embargo, eso sería quedarse solo en una visión superficial, ya que la esencia del método clínico reside en el tipo de actividad del experimentador y el tipo de interacción con la persona, por encima de la conversación.

Lo que Piaget logra manifestar desde sus comienzos es que los niños poseen ideas o representaciones acerca de muchos aspectos de la realidad, independientemente de que se les haya enseñado formalmente sobre ello (Delval, 2001).

Siguiendo con lo referente a la investigación, antes de empezar con las entrevistas se elaboraron una serie de actividades específicas para la ocasión, enfocadas a las letras, a los números y a los dibujos.

Tras la realización de la explicación con detenimiento de la actividad a realizar, se dejó al alumnado un tiempo suficiente para la realización de la actividad.

Respecto a ambas aulas de 4 y 5 años, una vez terminada la actividad y mientras continuaban con su rutina diaria, se habilitó una mesa y 2 sillas en el pasillo del aula a modo de “consultorio” para ir entrevistándolos uno a uno por separado. Es entonces en ese punto cuando se les formulaban las siguientes preguntas:

- ¿Cómo crees que lo has hecho?
- ¿Por qué crees que lo has hecho de esa manera (bien o mal)?
- ¿Crees que podrías mejorarlo? Y si es así, ¿cómo?

Una vez recogidas las respuestas de los niños a través de la entrevista piagetiana, se utilizó una nueva categorización de las atribuciones causales, diseñada por Valdivieso-León y Román-Sánchez (2020), en su artículo “Causal attributions in Early Childhood Education. A

new categorization system”, publicado en la revista *Psicothema*, destacada por ser una revista de psicología española incluida en la base de datos nacionales e internacionales más relevantes, con un factor de impacto en el (JCR). En ella se explica cómo realizaron un análisis sobre la teoría atribucional de la motivación de Logro de Weiner (1986) con el fin de conocer los trabajos relacionados con las atribuciones causales del éxito y fracaso escolar, encontrando muy pocas en el ámbito de la Educación Infantil. Por esta razón, recopilaron una gran muestra de 200 alumnos entre 3 y 6 años que logró superar las atribuciones causales tradicionales de Weiner. En base a esto, desarrollaron una clasificación formada por 10 categorías para niños/as entre 3 y 6 años, la cual revisa y amplía la clasificación original creada por Weiner (Valdivieso y Román, 2020) (ver el Anexo 1).

Estas 10 categorías son las siguientes:

- Capacidad de esfuerzo.
- Dificultad de la actividad
- Suerte.
- Comportamiento en clase.
- Influencia de otros agentes educativos.
- Instrumento de mediación.
- Estado físico y mental.
- Motivación haciendo la tarea.
- Excusa imaginativa.
- Ausencia de respuesta.

Piaget, refleja en la introducción de su libro llamado “La representación del mundo en el niño” los tipos de respuestas que se pueden encontrar en una entrevista (Delval, 2001, como se citó en Piaget, 1926), ver Tabla 5:

**Tabla 5.**

*Los tipos de respuestas en la entrevista clínica.*

<b>Tipo</b>	<b>Características</b>	<b>Valor</b>
Espontáneas	Las que el niño posee espontáneamente sin intervención del entrevistador o los adultos	Las que más interesa conocer
Desencadenadas	Sugeridas en la entrevista ante las preguntas del experimentador, pero elaboradas por el sujeto y relacionadas con el resto de su pensamiento	Igualmente, interesantes, aunque el problema se le plantee al sujeto por primera vez
Sugeridas	Producto de la entrevista, e influidas por la intervención del experimentador	Poco interesantes; deben tratar de evitarse
Fabuladas	Historias creadas por el niño, a lo largo de la entrevista, con poca relación con el tema y de carácter personal	De valor desigual y no muy grande para el estudio del problema
No importaquiastas	Cualquier cosa que dice el niño para librarse del experimentador	Carentes de interés

Nota: Fuente: (Delval 2001, p. 160).

A la hora de poner en marcha esta entrevista clínica la entrevistadora ha sido muy consciente de la complejidad de la tarea en todo momento, puesto que, al ser principiante, ha corrido el riesgo de incurrir en algunos errores que provoquen un sesgo en la investigación, como pueden ser los siguientes (Delval, 2001), ver Tabla 6:

**Tabla 6.**

*Errores principales en la entrevista clínica.*

<b>Errores</b>	<b>Características</b>
Objetivos imprecisos	Lo más importante en la entrevista es tener unos objetivos precisos, unidos a unas hipótesis sobre las respuestas que van a dar los sujetos. Como dice Piaget: El que no busca nada no encuentra nada
Sugerir	La forma de interrogar puede orientar la respuesta del sujeto. Por eso es conveniente variar el orden y la formulación de las preguntas. Es frecuente también dar por supuesto lo que el sujeto quiere decir, interpretándolo en términos adultos y por ello realizar nuevas preguntas que supongan unas ideas que el sujeto en realidad no tiene
No preguntar	Este error es complementario del anterior y es el que se produce con más frecuencia. Consiste en contestarse con la primera respuesta que da el sujeto, interpretándola frecuentemente en términos adultos. El resultado es que no sabemos exactamente lo que el sujeto nos quiere decir, y qué sentido tiene dentro de su estructura de pensamiento
Perseveración	Hacer las preguntas de tal forma que el sujeto entienda las mismas respuestas para todo lo que le preguntamos. Si en una experiencia de conservación preguntamos siempre si "hay lo mismo", el sujeto puede tender a contestar siempre de la misma forma, por lo que es conveniente cambiar el orden.
Uso de términos difíciles	Dar por supuesto que el sujeto entiende perfectamente las palabras que estamos utilizando, y por consiguiente los conceptos a los que se refieren.

Nota: Fuente: (Delval 2001, p. 180).

## **5. PROCEDIMIENTO**

Antes de empezar con las entrevistas individuales, se ha realizado una observación y recogida de datos previa de cada niño, acerca de su personalidad, autoestima, autoconcepto, forma de relacionarse, dificultades, etc., para poder entender con mayor profundidad las respuestas en la entrevista, ya que estos niños han sido los alumnos de prácticas de la entrevistadora durante 3 meses.

Una vez conocido un poco más al alumnado y tras hacer que estos se sintieran cómodos y seguros, se realizó una entrevista oral a modo de ensayo con una actividad realizada por su maestra del aula.

Tras haber realizado el ensayo, se creó en el pasillo de la etapa de Educación Infantil un consultorio con una mesa y dos sillas, y los niños iban saliendo de uno en uno, ya que para los niños la entrevistadora era una persona que hacía parte de su día a día y se sentían seguros en todo momento, respondiendo con facilidad y rapidez. Estas entrevistas con el de aula de 5 años tenían una duración de alrededor de 10 minutos debido a que ya se conocían previamente.



También se realizó este mismo procedimiento con el aula de 4 años. La duración de la entrevista fue mayor, de alrededor de 20 minutos aproximadamente, ya que los niños de este aula conocían muy poco a la entrevistadora y se necesitó un tiempo mayor para garantizar su comodidad y tener su confianza.

Durante las entrevistas se hicieron anotaciones de cada respuesta y, para realizar los análisis estadísticos, primero se organizó toda la información recogida por nombre, edad y género, y después se utilizó el Software estadístico IBM SPSS Statistics para el estudio detallado de los datos.

## RESULTADOS

A continuación, se pueden ver los resultados a través de tablas de frecuencia y gráficas, divididas por la suma del total de los niños, por actividades, por edad y por sexo.

**Total de respuestas que justificaron en 4 y 5 años a su éxito escolar en las 3 actividades (ver tabla 7 y 8):**

En esta tabla de frecuencias se comprueba cómo 19 de 29 respuestas de niños de 4 años consideran que tienen mayor éxito en sus tareas escolares debido en gran parte a su esfuerzo, en mayor medida y más concretamente por el esfuerzo de “practicar”.

**Tabla 7.**

*Frecuencias: total del número de respuestas dadas por los niños de 4 años.*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Capacidad	A1	2	6,9	6,9	6,9
	A2	5	17,2	17,2	24,1
Esfuerzo	B1	9	31,0	31,0	55,2
	B2	1	3,4	3,4	58,6
	B3	1	3,4	3,4	62,1
	B4	7	24,1	24,1	86,2
	B5	1	3,4	3,4	89,7
Influencia otros agentes educativos	F1	1	3,4	3,4	93,1
Excusa imaginativa		1	3,4	3,4	96,6
Ausencia de respuesta	K2	1	3,4	3,4	100,0
Total		29	100,0	100,0	

En esta tabla 8 de frecuencias se comprueba cómo 31 de 63 respuestas en niños de 5 años consideran que tienen mayor éxito en sus tareas escolares debido en gran parte a su esfuerzo, pero en mayor medida y concretamente por el esfuerzo de “pensar”. También, cabría resaltar que 20 del total de las respuestas consideran que es debido a su capacidad; dentro de esta categoría en mayor medida lo atribuyen a la “habilidad”.

**Tabla 8.**

*Frecuencias: total del número de respuestas dadas por los niños de 5 años.*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Capacidad	A1	8	12,7	12,7	12,7
	A2	12	19,0	19,0	31,7
Esfuerzo	B1	6	9,5	9,5	41,3
	B3	4	6,3	6,3	47,6
	B4	19	30,2	30,2	77,8
	B6	2	3,2	3,2	81,0
Comportamiento en clase	E1	3	4,8	4,8	85,7
Influencia de otros agentes educativos	F1	2	3,2	3,2	88,9
	F3	2	3,2	3,2	92,1
Ausencia de respuesta	K1	1	1,6	1,6	93,7
	K2	4	6,3	6,3	100,0
Total		63	100,0	100,0	

**Total de respuestas que justificaron en 4 y 5 años a su éxito escolar en la actividad 1 de dibujo (ver tabla 9 y 10) y (ver figura 2 y 3):**

En esta tabla de frecuencias se comprueba cómo 7 de 9 respuestas en niños de 4 años demuestran que atribuyen su éxito, sobre todo a su esfuerzo debido a la “práctica”.

**Tabla 9.**

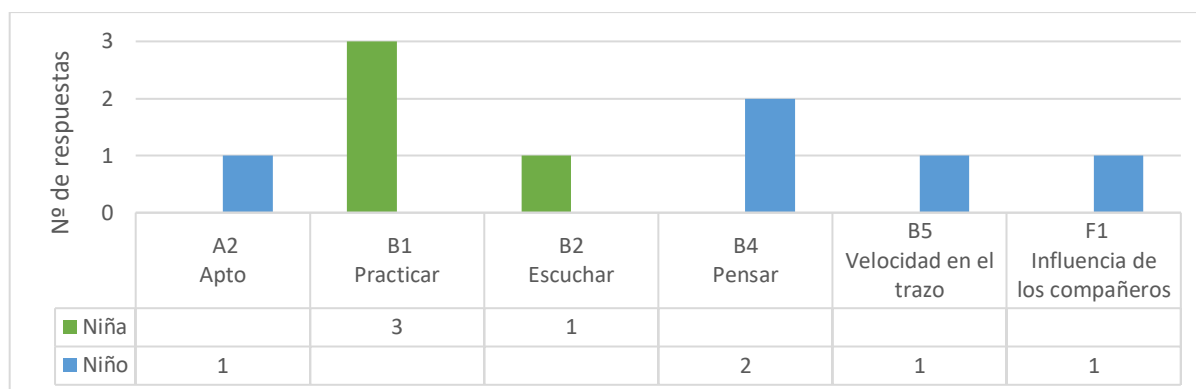
*Frecuencias: total del número de respuestas dadas por los niños de 4 años.*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Capacidad	A2	1	11,1	11,1	11,1
Esfuerzo	B1	3	33,3	33,3	44,4
	B2	1	11,1	11,1	55,6
	B4	2	22,2	22,2	77,8
	B5	1	11,1	11,1	88,9
Influencia otros agentes educativos	F1	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Gracias a esta gráfica se puede ver desglosada por género la frecuencia de la tabla anterior. Por lo que se puede comprobar cómo los dos géneros atribuyen su éxito al esfuerzo, pero las niñas lo atribuyen a su esfuerzo por “practicar”, mientras que los niños a su esfuerzo por “pensar”.

**Figura 2.**

*Gráfica del total del número de respuestas dadas por los niños de 4 años.*



**Tabla 10.**

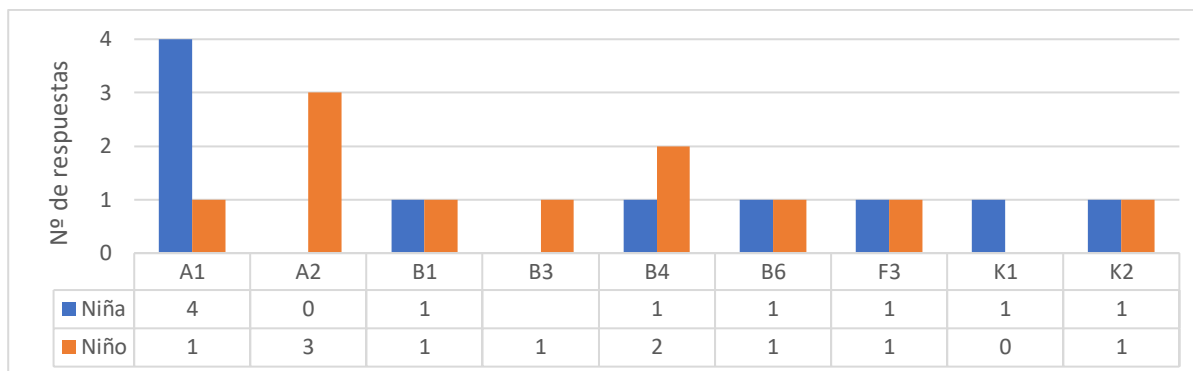
*Frecuencias: total del número de respuestas dadas por los niños de 5 años.*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Capacidad	A1	5	23,8	23,8	23,8
	A2	3	14,3	14,3	38,1
Esfuerzo	B1	2	9,5	9,5	47,6
	B3	1	4,8	4,8	52,4
	B4	3	14,3	14,3	66,7
	B6	2	9,5	9,5	76,2
Influencia de otros agentes educativos	F3	2	9,5	9,5	85,7
	Ausencia de respuesta	K1	1	4,8	4,8
	K2	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Gracias a esta gráfica se puede ver desglosada por género la frecuencia de la tabla anterior. Por lo que se puede comprobar cómo los dos géneros atribuyen su éxito a la capacidad, pero las niñas lo atribuyen concretamente a su “inteligencia”, mientras que los niños a su “habilidad”.

**Figura 3.**

*Gráfica del total del número de respuestas dadas por los niños de 5 años.*



**Total de respuestas que justificaron en 4 y 5 años a su éxito escolar en la actividad 2 de letras (ver tabla 11 y 12) y (ver figura 4 y 5):**

En esta tabla de frecuencias se puede ver cómo 6 de 10 respuestas en niños de 4 años demuestran que atribuyen su éxito a su esfuerzo, sobre todo a su esfuerzo debido a “pensar”.

**Tabla 11.**

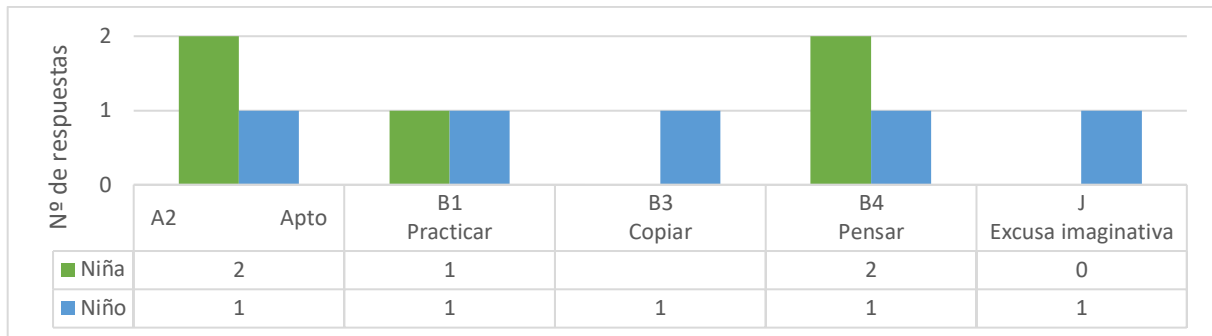
*Frecuencias: total de números de respuestas dadas por los niños de 4 años.*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Capacidad	A2	3	30,0	30,0	30,0
Esfuerzo	B1	2	20,0	20,0	50,0
	B3	1	10,0	10,0	60,0
	B4	3	30,0	30,0	90,0
Excusa imaginativa	J	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Gracias a esta figura se puede ver desglosada por género la frecuencia de la tabla anterior. Por lo que se puede comprobar cómo las niñas atribuyen su éxito a la capacidad, concretamente a su “habilidad”, y también al esfuerzo, concretamente al esfuerzo por “pensar”. En relación a los niños, lo atribuyen sobre todo al esfuerzo.

**Figura 4.**

*Gráfica: total de números de respuestas dadas por los niños de 4 años.*



En esta tabla de frecuencias se puede ver cómo 11 de 21 respuestas en niños de 5 años demuestran que atribuyen su éxito a su esfuerzo, sobre todo a su esfuerzo debido a “pensar”.

**Tabla 12.**

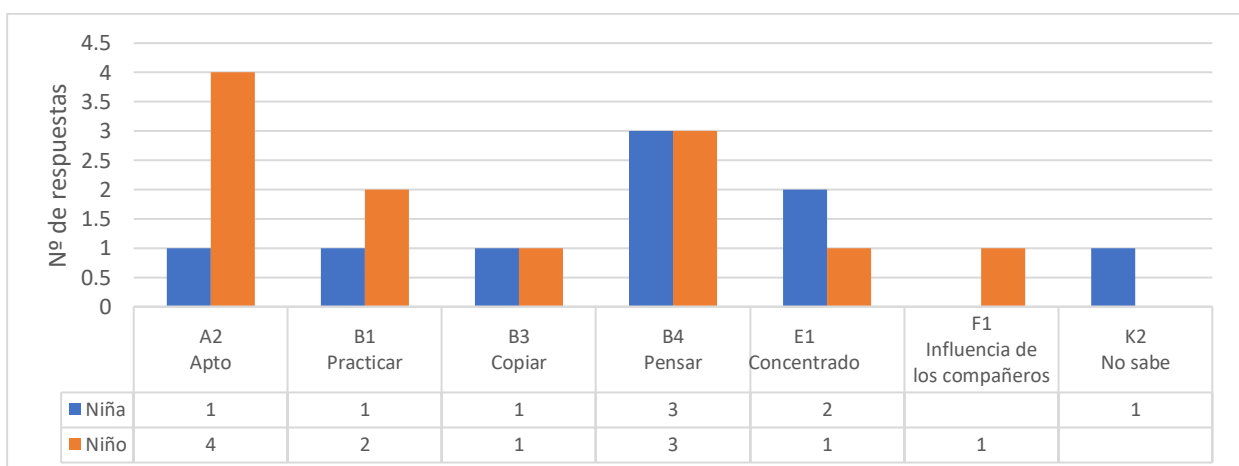
*Frecuencias: total de números de respuestas dadas por los niños de 5 años.*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Capacidad	A2	5	23,8	23,8	23,8
Esfuerzo	B1	3	14,3	14,3	38,1
	B3	2	9,5	9,5	47,6
	B4	6	28,6	28,6	76,2
	E1	3	14,3	14,3	90,5
Influencia de otros agentes educativos	F1	1	4,8	4,8	95,2
Ausencia de respuesta	K2	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

En la figura 5 se puede ver desglosada por género la frecuencia de la tabla anterior. Por lo que se puede comprobar cómo en esta actividad las niñas atribuyen su éxito al esfuerzo, concretamente al esfuerzo por “pensar”. En cuanto a los niños, lo atribuyen sobre todo a la capacidad por su “habilidad”, pero también al esfuerzo por “pensar”.

**Figura 5.**

*Gráfica: total de números de respuestas dadas por los niños de 4 años.*



**Total de respuestas que justificaron en 4 y 5 años a su éxito escolar en la actividad 3 de números (ver tabla 13 y 14) y (ver figura 6 y 7):**

En esta tabla de frecuencias se puede ver cómo 6 de 10 respuestas en niños de 4 años demuestran que atribuyen su éxito a su esfuerzo, sobre todo a su esfuerzo debido a “pensar”.

**Tabla 13.**

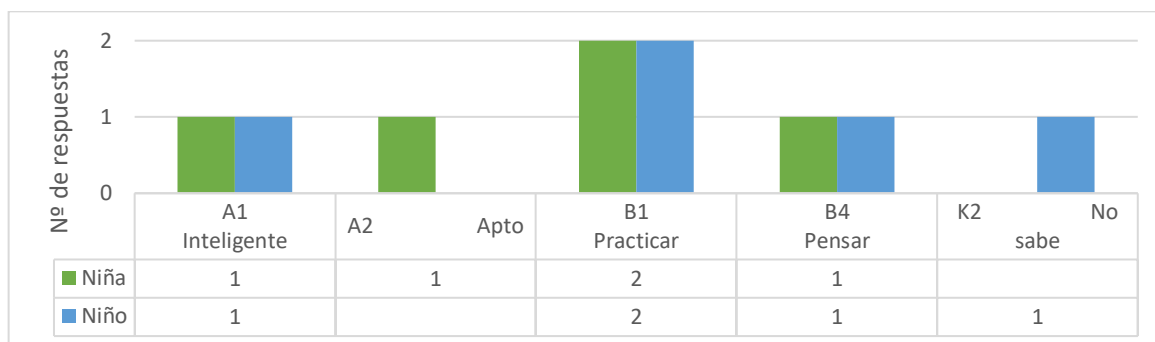
*Frecuencias: total del número de respuestas dadas por los niños de 4 años.*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Capacidad	A1	2	20,0	20,0	20,0
	A2	1	10,0	10,0	30,0
Esfuerzo	B1	4	40,0	40,0	70,0
	B4	2	20,0	20,0	90,0
Ausencia de respuesta	K2	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

En la figura 6 se puede ver desglosada por género la frecuencia de la tabla anterior. Por lo que se puede comprobar cómo tanto las niñas como los niños atribuyen su éxito al esfuerzo, concretamente al esfuerzo por “practicar”.

**Figura 6.**

*Frecuencias: total del número de respuestas dadas por los niños de 4 años.*



En esta tabla 14 de frecuencias se puede ver cómo 13 de 22 respuestas en niños de 5 años demuestran que atribuyen su éxito a su esfuerzo, sobre todo a su esfuerzo debido a “pensar”.

En la figura 7 se puede ver desglosada por género la frecuencia de la tabla anterior. Por lo que se puede comprobar como en esta actividad tanto las niñas como los niños atribuyen su éxito al esfuerzo, concretamente al esfuerzo por “pensar”.

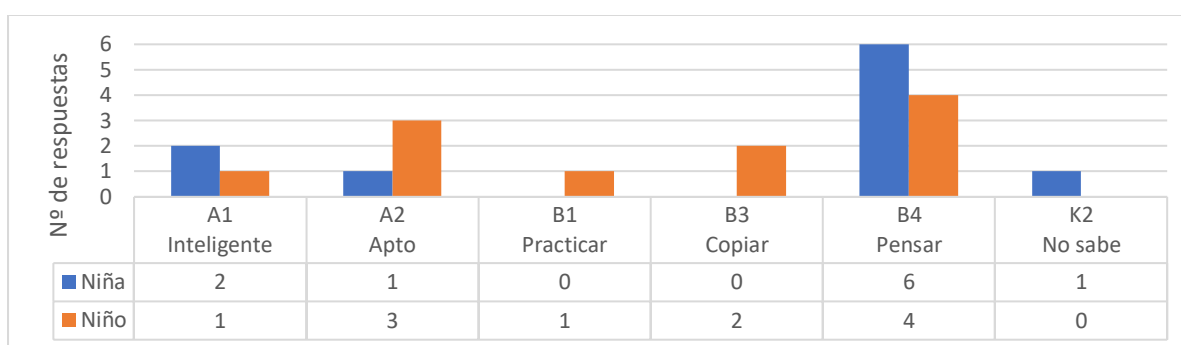
**Tabla 14.**

*Frecuencias: total del número de respuestas dadas por los niños de 5 años.*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Capacidad	A1	3	13,6	13,6	13,6
	A2	4	18,2	18,2	31,8
Esfuerzo	B1	1	4,5	4,5	36,4
	B3	2	9,1	9,1	45,5
	B4	10	45,5	45,5	90,9
Influencia otros agentes educativos	F1	1	4,5	4,5	95,5
Ausencia de respuesta	K2	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

**Figura 7.**

*Frecuencias: total del número de respuestas dadas por los niños de 5 años.*



**Total de respuestas que justificaron en 4 y 5 años a su fracaso escolar en las actividades (ver tabla 15) y (ver figura 8):**

En esta tabla de frecuencias se puede ver cómo han sido muchos los niños que consideran que no fracasan en sus tareas, a pesar de que esto no corresponda con la realidad. Los que han considerado que han fracasado lo relacionan a la falta de práctica y a la dificultad de la actividad.

La categoría “J” ha sido una respuesta de excusa imaginativa.

**Tabla 15.**

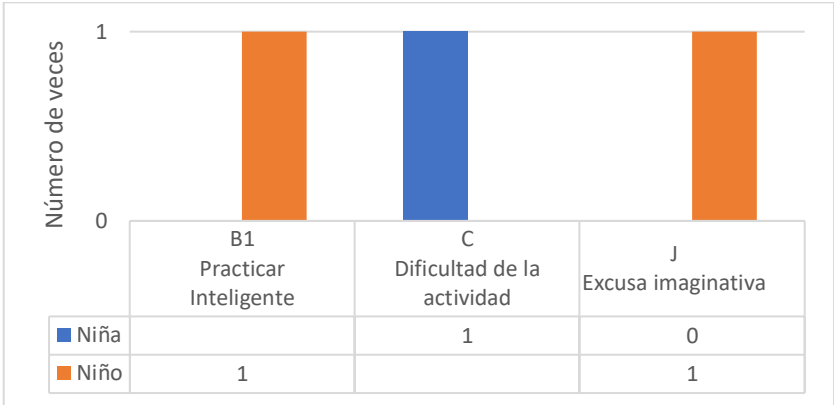
*Frecuencias: total del número de niños que responden a cada categoría.*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Esfuerzo	B1	1	33,3	33,3	33,3
		1	33,3	33,3	66,7
Dificultad de la actividad		1	33,3	33,3	100,0
Excusa imaginativa		1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

En la figura 8 se puede comprobar cómo tanto los niños como las niñas atribuyen sus fracasos en las actividades a factores internos e inestables, concretamente debido a la falta de esfuerzo, a la dificultad de la tarea y a una excusa imaginativa.

**Figura 8.**

*Gráfica: total del número de niños que responden a cada categoría.*





# DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En los objetivos iniciales se pretendía averiguar a qué atribuyen sus éxitos y fracasos los niños/as entrevistados de 4 y 5 años, y se han extraído un total de 93 respuestas para justificar el éxito y tan solo 3 para justificar el fracaso, que se explicarán detalladamente a continuación.

Comparando el estudio de Román (2005, 2006), realizado con niños de 3 a 5 años, se han visto una serie de coincidencias con los resultados reflejados en esta investigación.

En cuanto a uno de los objetivos de estudio sobre si existen diferencias en cuanto al género, no se encontraron diferencias significativas entre ambos géneros; lo mismo sucede con la investigación de Román.

En relación a otro de los objetivos de estudio sobre conocer las atribuciones causales del éxito y fracaso en los niños/as y, si existen diferencias entre ellos, se han encontrado también coincidencias con la investigación de Román (2005, 2006) en cuanto a las causas de atribución interna. En el caso de los niños de 4 años, atribuyen el éxito al “esfuerzo” (factor interno e inestable), al igual que en esta investigación. Sin embargo, en el caso de los niños de 5 años, atribuyen el éxito a la “habilidad” (factor interno y estable), lo cual es diferente a esta investigación, en la que se atribuye en mayor medida al esfuerzo (factor interno e inestable). Aunque bien es cierto que también se observa un aumento del porcentaje en la atribución de la capacidad (factor interno y estable).

Cuando se atribuye un resultado positivo a una causa estable como es el caso de los niños entrevistados de 5 años mencionados anteriormente, se esperarán éxitos futuros y provocará en ellos sentimientos de orgullo que aumentarán su motivación por esforzarse. En el caso de que el éxito se debiera a factores controlables, como por ejemplo el esfuerzo, que es el caso de los niños entrevistados de 4 y 5 años, desarrollarán sentimientos de orgullo, aumento de la motivación y expectativas de éxito en un futuro. Si en cambio, lo hubiesen atribuido a una causa incontrolable, los sentimientos y expectativas serían diferentes (Naranjo, 2009, como se citó en Santrock, 2002).

En la investigación de Román los alumnos/as atribuyen el fracaso a los factores externos, y en comparación a esta investigación en cuanto al fracaso, a pesar de ser escasa, se ha recogido una respuesta de factor interno y dos de factor externo, por lo que en esta investigación se podría decir que existe una mayor cantidad en cuanto al factor externo. Estas ideas también son defendidas por Lieury y Fenouillet (2007) en su libro “motivación y éxito escolar”,

explicando que los alumnos en caso de fracaso lo relacionan a factores externos, mientras que en caso de éxito lo suelen atribuir a uno mismo (factores internos).

Cuando el niño atribuye un fracaso a una causa interna controlable, como es el caso de la falta de esfuerzo en esta investigación, este podría tener una autoestima más alta después del éxito y más expectativas de lograr ser exitoso en el futuro, aunque en el momento desarrollarán sentimientos de irritación y enfado. En cambio, si hubiesen atribuido un resultado negativo a una causa estable, van a esperar fracasos en un futuro (Naranjo, 2009, como se citó en Santrock, 2002).

También, cabe destacar que es probable que se hayan obtenido pocas respuestas atribuidas al fracaso porque muchas de las atribuciones no se han ajustado con la realidad, como puede ser el caso de algún alumno que posee un autoconcepto elevado e irreal de sí mismo, considerando que sus tareas estaban muy bien hechas debido a su capacidad e inteligencia, cuando en realidad sus tareas no estaban completas y “bien” realizadas. Tal y como nos menciona Núñez (1994) esto es totalmente normal, ya que durante los primeros años de escolaridad los niños tienen una imagen irreal de sí mismos y puede que un tanto exagerada. También, señala que los niños con una imagen positiva de sí mismos sienten un mayor interés por las tareas escolares, a diferencia de los que tienen una imagen negativa. Esto significa que los niños con una imagen positiva de sí mismos podrían tener más probabilidades de alcanzar el éxito en las tareas.

Finalmente, atendiendo a los resultados recogidos en esta investigación, se puede concluir cómo los niños de 4 años atribuyen sus éxitos a una causa interna e inestable. Los de 5 años también, pero a diferencia de los de 4 años, estos atribuyen en un alto porcentaje, pero en segundo lugar a la “capacidad”, siendo esta una causa interna pero estable.

En cuanto al fracaso y a pesar de que se da de forma muy escasa en las entrevistas, cuando este se ha dado, se han atribuido las causas a factores internos y externos.

En cuanto al género, no se observa ninguna discrepancia relevante que modifique los tipos de causas y creencias acerca del éxito o el fracaso.

En cuanto a las posibles limitaciones que se podrían encontrar en la investigación, se podría resaltar la posibilidad de apariciones de sesgos en la investigación, por ser la entrevistadora principiante e inexperta en este campo. Esto podría haberse visto reflejado en la recogida de muestras de fracaso, ya que han sido muy escasas.

También, cabría resaltar que la muestra N=10 correspondiente al aula de 4 años puede ser algo escasa, ya que en el caso de que se hubieran realizado entrevistas a más niños, los resultados podrían haber sufrido alguna modificación.

Igualmente, es importante señalar que a día de hoy no existen una gran cantidad de trabajos empíricos respecto a las atribuciones causales en Educación Infantil que permitan obtener una amplia muestra para poder realizar una comparativa fiable a la hora de contrastar esta investigación. Es por esta razón que todas las hipótesis referentes a los resultados de esta investigación podrían ser posibles.

En opinión de esta entrevistadora y futura maestra, se considera que el aprendizaje y uso de este método será de gran utilidad para ella, puesto que es de gran importancia poder comprender las atribuciones por las cuáles los niños/as perciben su éxito y fracaso, ya que los resultados permiten conocer más a fondo las razones de la conducta, autoestima, autoconcepto y motivación del niño. Por lo tanto, sería de gran utilidad crear estrategias que fomenten estilos atribucionales internos, estables y controlables, ya que estos favorecen las expectativas de éxito y motivación del niño.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, 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.
- Augoustinos, M. (2006). *Social cognition: an integrated introduction*. SAGE Publications.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa*. Narcea.
- Baron, R., y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Pearson Educación.
- Bermúdez, J., Pérez-García, A. M., Ruiz, J. A., Sanjuán, P., y Rueda, B. (2013). *Psicología de la personalidad*. UNED Publicaciones.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia*.
- Coleoni, E., y Buteler, L. (2021). Entrevistas clínicas en la investigación educativa: un análisis desde la progresividad discursiva. *Ciência & Educação, Bauru* (27), 1-17.
- Crespo, E. (1982). Los procesos de atribución causal. *Estudios de Psicología*, 12, 34-45.
- Delval, J. (2012). *Descubrir el pensamiento de los niños*. Siglo Veintiuno.
- De Pons, X. (2022). *El marco teórico de la psicología social*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Fernández, L. (2020). Las tres dimensiones de la motivación: valor, afectividad y expectativa. *Revista digital docente Universidad Camilo José Cela*, 5, 17.
- Gallardo, P., y Camacho, J. M. (2008). *La motivación y el aprendizaje en educación*. Wanceulen editorial.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos* (21), 217-232.
- García, J., y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1(0), 1.
- Gil, J. M., Fuster, F., Norabuena, R., Maldonado, H., Norabuena, E., y Hernández, R. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de psicología*, 15(30), 26-41.
- González, J. A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Universidad de Oviedo.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.
- Hernández, J., Soler, E., Nuñez, J.C., González-Pienda, J. A., y Álvarez, L. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula abierta: Universidad de Oviedo* (71), 91-120.
- Hogg, M., y Vaughan, G. (2010). *Psicología social*. Médica Panamericana.

- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Symposium on Motivation, Lincoln: University of Nebraska press 15*, 192-238.
- Kleiman, P. (2012). *Introducción a la psicología*. Sirio.
- Lalljee, M. (1982). Teoría de la atribución y análisis de las explicaciones. *Estudios de psicología, (12)*, faltan las páginas.
- Lieury, A., y Fenouillet, F. (2006). *Motivación y éxito escolar*. Fondo de cultura económica.
- Manassero, M. A., y Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema, 7(2)*, 361-376.
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista electrónica de motivación y emoción, 11(28)*, 1-13.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Universidad de Costa Rica, 33(2)*, 153-170.
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.. 978-972-8746-71-1*
- Parales, C. J. (2020). *Psicología social: un acercamiento histórico al estudio de las relaciones sociales*. Gedisa.
- Paula, I. (2007). *¡No puedo más! Intervención cognitivo-conductual ante sintomatología depresiva en docentes*. Wolters Kluwer.
- Real Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. Boletín oficial del estado, 190, 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>
- Román, N. (2005). Atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en niños de 3, 4 y 5 años [*Trabajo de investigación tutelado*]. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Román, N., y Román, J. M (2006). Atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en niños de 3,4 y 5 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1)*, 35-44.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall.
- Valdivieso-León, L., y Román, J.M. (2011a). Atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en edades tempranas. En A. Ferreira, A. Verhaeghe, D. Silva, L. Almeida, R. Lima

- y S. Fraga. (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1302-1312). Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Valdivieso-León, L., y Román, J.M. (2011b, Julio). *Atribuciones causales antes los éxitos y fracasos escolares en edades tempranas*. Comunicación presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica y XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Lisboa, Portugal.
- Valdivieso-León, L. (2015). *Comportamiento familiar y atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares de los hijos en edades tempranas* [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Valdivieso-León, L., y Román-Sánchez, J.M. (2020). Causal attributions in Early Childhood Education: A new categorization system. *Psicothema*, 32(3), 366-373.
- Vázquez, C., Terol, M. C., Martín-Aragón, M., y De la Torre, M. (2022). *Actitudes y conducta, influencia social y comportamiento colectivo*. Ed. Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Vives, M. (2007). *Psicodiagnóstico clínico infantil*. Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203–215.
- Weiner, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. *General Learning Press*.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. y Graham, S. (1989). Understanding the Motivational Role of Affect: Life-span research from an Attributional Perspective. *Cognition and Emotion*, 3(4). 401-419.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson Educación.

# ANEXOS

## Anexo 1

Código	Categorías2	Subcategoría	Código
A	Capacidad	Inteligente	A1
		Apto	A2
B	Esfuerzo	Practicar	B1
		Escuchar	B2
		Copiar	B3
		Pensar	B4
		Velocidad en el trazo	B5
		Ejecución de la tarea	B6
C	Dificultad de la actividad		
D	Suerte		
E	Comportamiento en clase	Concentrado	E1
		Tranquilo	E2
		Callado	E3
F	Influencia de otros agentes educativos	Compañero	F1
		Profesor	F2
		Familia	F3
G	Instrumento de mediación		
H	Estado físico y mental	Cansancio	H1
		Periodo de vida	H2
		Autocontrol	H3
I	Motivación hacia la tarea		
J	Escusa imaginativa		
K	Ausencia de respuesta	No contesta	K1
		No sabes	K2