

Relación entre el nivel socioeconómico y las atribuciones de causalidad en niños de diferentes edades

Eduardo Galindo-Trejo¹, Cecilia Méndez-Sánchez²
y Andrea Jazmín Mosqueda-Esparza³

Resumen

Se buscó describir las diferencias en el estilo atributivo entre niños de diferentes edades (4-12 años) y diferente nivel socioeconómico (alto y bajo). Según la teoría, es hasta los 5 años que el niño es capaz de hacer atribuciones internas y conforme aumenta la edad, éstas estarán más presentes. En estudios que diferencian el nivel socioeconómico, distinguen mayor motivación de logro en personas de nivel alto y menor en personas de nivel bajo. La investigación se realizó con 109 niños, se buscó que verbalizaran atribuciones a través de una actividad lúdica con distintos niveles de dificultad, de manera que se enfrentaran a situaciones de éxito y fracaso. Los resultados mostraron que los

-
- 1 Departamento de Psicología, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes. eduard_ogt@hotmail.com.
 - 2 Departamento de Psicología, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes. cmendez@correo.uaa.mx.
 - 3 Departamento de Psicología, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes. andymosqueda@hotmail.com.

niños de nivel socioeconómico bajo tienden a mencionar causas externas principalmente, sin importar el resultado obtenido ni la edad. Los niños de nivel socioeconómico alto tienden a atribuir el éxito a causas internas y el fracaso a externas.

Palabras clave: estilo atributivo, éxito, fracaso, motivación de logro, niños, nivel socioeconómico.

Introducción

Una de las dificultades más grandes a las que nos enfrentamos en la vida es comenzar alguna tarea, ya sea académica, hogareña o de cualquier índole, generalmente porque el inicio es lo que más energía requiere. Así como un automóvil requiere mayor consumo de gasolina para arrancar, el humano necesita un motivo con fuerza suficiente para impulsarlo a iniciar su acción. Varios teóricos han estudiado qué motivos son los más eficientes, los componentes de la motivación o los factores que influyen en ésta (Maslow, 1975; Yerkes y Dodson, 2007). Entre ellos, está Bernard Weiner (2012), quien desarrolló una teoría sobre la motivación de logro y las atribuciones de causalidad. En ella, sostiene que la motivación de logro de un sujeto está influenciada por las explicaciones que éste da al resultado que obtiene después de alguna acción, principalmente después de obtener éxito o fracaso. A esta explicación se le llama atribución. Weiner diferencia tres dimensiones de las atribuciones: *locus* de causalidad, estabilidad y controlabilidad. La primera refiere al origen que atribuye el sujeto a la explicación de su resultado, este origen puede ser interno al sujeto o externo a él. La segunda refiere a la variabilidad que atribuye el sujeto a la explicación, si la percibe estable, se considera que ésta se mantendrá con el tiempo o entre situaciones; si la cree inestable, entonces es funcional sólo para la situación particular y sólo por esa ocasión. La tercera refiere al grado de control que puede tener el sujeto sobre el resultado, si lo considera controlable, entonces el resultado está ligado a la voluntad del sujeto, si lo considera incontrolable, entonces será lo contrario.

Recordando que las alternativas de resultado pueden ser éxito o fracaso, cada una de estas dimensiones tienen repercusio-

nes psicológicas en el sujeto según el resultado que obtenga: el *locus* de causalidad se relaciona con la autoestima del sujeto, por ejemplo, puede tener un efecto negativo si se atribuye el fracaso a una causa interna, pues se considera que el fracaso se debió a una cualidad propia, disminuyendo la valoración de sí mismo. El carácter de estabilidad tiene repercusión en las expectativas del sujeto, si el éxito se explica por una atribución estable, entonces el sujeto esperaría tener éxito también en otras situaciones. En el caso de la controlabilidad, ésta repercute en la responsabilidad que toma el sujeto ante el resultado obtenido, por ejemplo, si el sujeto le atribuye un carácter de incontrolable, entonces no asumirá las consecuencias de dicho resultado ya que *no fue su culpa*.

¿Qué influye en una persona para que ésta decida a qué causa atribuir su éxito y su fracaso? Existen múltiples factores que se relacionan con la forma de atribuir de cada persona. Algunos son propios de la persona, como el desarrollo cognitivo, y otros son factores externos a ella, por ejemplo, la educación recibida por sus padres.

En cuanto a los primeros, la capacidad cognitiva, la formación de conceptos y su desarrollo conforme la edad cronológica, son algunos de los que se han estudiado. Por ejemplo, algunos han investigado cómo afecta la concepción de los infantes de la habilidad y el esfuerzo sobre las explicaciones que dan del resultado obtenido (Folmer *et al.*, 2007). Jiménez (1995) afirma que al momento de hablar de atribuciones, es importante considerar la relación que existe entre el desarrollo evolutivo de la persona y su desarrollo cognitivo. Alonso (1984) menciona que hasta los 3 o 4 años los niños son incapaces de considerar el éxito o fracaso debido a su acción, por lo tanto, no podrían atribuir sus resultados a causas internas, en cambio, a partir de los 5 años, se esperaría que este tipo de atribuciones sí estuvieran presentes. García-Señorán y González (2009) encontraron que los niños más grandes (a partir de cuarto y sexto grado) tienden a realizar atribuciones de casualidad en el éxito refiriendo causas controlables, en comparación a los niños más pequeños, quienes tienden a atribuir a causas incontrolables. En esta misma línea, Inglés *et al.* (2012) han encontrado que los alumnos de grados escolares bajos de secundaria tienden a realizar más atribuciones

externas y conforme aumenta el grado escolar, las atribuciones son internas.

En tanto a los factores externos al sujeto, Nenty (2010) asegura que factores como la familia o la escuela se relacionan con la forma en que el sujeto atribuye, pues es de esos ambientes donde la persona aprende cómo son las atribuciones en su entorno y la manera de expresarlas.

Hablando del ambiente social en general en el que se desarrolla la persona, existe un amplio número de estereotipos y culturas en las cuales se desenvuelven las personas y que afectan en el estilo atributivo del sujeto (Shaffer, 2002). Existen estudios que demuestran diferencias entre las atribuciones dadas por hombres y mujeres (Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011; Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld, 1993), en los que se menciona que los hombres tienden a atribuir el éxito a causas internas y el fracaso a causas externas, mientras que las mujeres hacen lo contrario.

Ardila (2012: 664) asegura que “la pertenencia a una clase social conlleva pautas de comportamiento, lenguaje, actitudes, opiniones, gustos, e incluso creencias políticas y religiosas”, lo que se relaciona con la propuesta de Shaffer (2002), quien afirma la existencia de diferencias según el nivel socioeconómico y la motivación de logro, de manera que las personas de nivel socioeconómico medio o alto están más motivadas, sus atribuciones reflejan esta situación y a la vez la mantienen, a diferencia de aquéllas de nivel socioeconómico bajo, quienes, debido a las situaciones de fracaso que seguramente han causado su estado económico, tienen una baja motivación de logro. Sigelman (2012) retoma esta relación con un estudio en el que se muestran las diferencias en las causas a las que se atribuye la existencia de la pobreza y la riqueza, a su vez, relacionadas también a los estereotipos que se tienen de estas situaciones económicas. A un grupo de personas se les planteó la situación de dos hombres hipotéticos, uno con características de una persona económicamente rica y el otro con características de una persona económicamente pobre, mencionando para ambos el nivel de escolaridad, ingreso económico y cantidad de pertenencias. Posteriormente, se les cuestionó por qué creían que

el hombre rico presentaba esas características, lo mismo con el hombre pobre. Los resultados que obtuvo son que la pobreza de un hombre es atribuida, principalmente, a causas de carácter externo al sujeto (oportunidades de trabajo, apoyo gubernamental), con una motivación de logro deficiente, en cambio, la riqueza se atribuye principalmente a causas de carácter interno (preparación académica, aspecto físico, esfuerzo en el trabajo o para conseguir uno), con una motivación de logro mayor en comparación a la de una persona considerada pobre.

A pesar de los estudios ya mencionados, existen muy pocos donde se considere el nivel socioeconómico del sujeto como variable relacionada a su estilo atributivo de manera intrapersonal. En el estudio de Sigelman (2012), se abarcan las creencias sobre el estado económico de una persona, pero no se hace una diferenciación en el estado socioeconómico de la persona que está atribuyendo sobre su propio resultado, sino que se abarcan las atribuciones de manera interpersonal.

Debido a lo anterior, el presente documento busca describir las tendencias en el estilo atribucional de niños entre 4 y 12 años de edad de niveles socioeconómicos bajo y alto, resaltando las semejanzas y diferencias existentes según las variables mencionadas.

Método

Participantes

109 niños elegidos de forma no probabilística. 39 de ellos fueron de edad preescolar (4 y 5 años) y 80 de edad escolar (6-12 años). Del total de participantes, 53 fueron hombres y 56 mujeres. En la Tabla 1 se puede ver la cantidad de participantes de manera más específica.

Tabla 1. Características de los participantes

	Número total de niños	Número de hombres	Número de mujeres	Edad	Nivel socioeconómico
Preescolar	12	6	6	4-5	Alto
	17	9	8	4-5	Bajo
Primaria	33	16	17	6-12	Alto
	47	22	25	6-12	Bajo

Total de participantes diferenciados según género, nivel escolar y nivel socioeconómico.

Materiales

Tangram. Rompecabezas chino formado por siete piezas: cinco triángulos (dos grandes del mismo tamaño, uno mediano y dos pequeños del mismo tamaño), un cuadrado y un romboide.

Modelos a reproducir. Cuatro láminas de papel donde se presentan diferentes modelos de figuras a reproducir con el Tangram con distinto nivel de dificultad, un modelo por cada lámina, denominadas N1, N1a, N5 y N7. Los niveles de dificultad se determinaron a partir de un estudio piloto realizado con 19 niños de 4 a 11 años de edad, seleccionados mediante un muestreo a propósito.

Formato de registro. Formato en hojas de tamaño oficio con los datos de identificación en la parte superior y una tabla de siete columnas y cinco filas. En la primera fila se muestra el título de cada columna. En la primera columna se muestra la denominación de cada lámina, una por fila. La segunda columna tiene los espacios para registrar, por lámina, las verbalizaciones que emita el participante antes de iniciar a formar la figura, la tercera sigue el mismo formato, pero se registran las verbalizaciones emitidas por el participante mientras realiza la figura. En las siguientes dos columnas se muestra el espacio para señalar si se tuvo éxito (cuarta columna) o fracaso (quinta columna) en la realización de la tarea, también por cada lámina. En las últimas dos colum-

nas se muestran los espacios para registrar las respuestas de los participantes a las preguntas que el investigador les hace después de terminar su figura: “¿Por qué?” en la sexta columna y “¿Qué más?” en la séptima (Méndez-Sánchez y cols., 2015). Ver Figura 1.

Sistema de codificación. Cada verbalización registrada se analizó según un sistema de categorías en las que se incluían seis tipos de atribución, dos categorías de descripción y una última categoría llamada “Otras” en la que se anotaban aquellas verbalizaciones que no cumplían los criterios de ninguna de las categorías anteriores. A continuación, se definen los 6 tipos de atribución y las 2 categorías de descripción que se utilizaron:

Habilidad: es el conjunto de destrezas que el sujeto tiene para poder llevar a cabo una tarea adecuadamente, cabe mencionar que la habilidad se reduce a algo en específico y el sujeto hace referencia a éstas. Ejemplo: *no puedo, no se me da, soy bueno para esto, etc.*

Esfuerzo: energía que el sujeto ejerce sobre alguna actividad que se ve reflejada en el resultado de sus acciones, siendo inestable y con control por parte del sujeto. Ejemplo: *me fijé, pude ver la forma, lo intenté, le eché ganas, puse atención, lo hice con cuidado, etc.*

Suerte: es la causa a la cual se le atribuye aquellos resultados al azar, o sea, que no dependieron del sujeto, por lo tanto, él no tiene control de ésta y puede ser inestable. Ejemplo: *porque tengo mucha suerte.*

Inteligencia: capacidad del sujeto que le permite ser más audaz y llevar a cabo una tarea adecuadamente siendo estable y teniendo control de ésta, le permite adaptarse al medio siendo de una forma más general, a diferencia de la habilidad. Ejemplo: *soy listo, siempre saco 10, soy inteligente, no entendí, etc.*

Dificultad de la tarea: al nivel de exigencia que implica la tarea para su correcta realización por parte del sujeto. Ejemplo: *es fácil, es difícil, son pequeños, no tiene líneas, por su forma, por el tamaño, etc.*

Conocimientos: conjunto de saberes que posee el individuo y que se adquieren a través de la experiencia (cognitivos). Ejemplo: *estoy aprendiendo, ya me lo enseñaron, no sé cómo hacerlo, no lo he jugado, etc.*

Descripción de la tarea: verbalizaciones que hace el sujeto en donde especifica lo que hizo para llegar al resultado o cómo debió hacerlo, no son causas. Ejemplo: *lo hice encima de la hoja, estaba viendo el dibujo, así iban, porque son figuras, no debe ir tal figura, etc.*

Descripción del resultado: emisiones verbales que el niño realiza en las que nos especifica su resultado o cómo debió ser el resultado. Ejemplo: *está mal, porque así va, porque están juntas las piezas, porque ya lo hice, porque no se ve bien.*

Formato de codificación. Tabla con 10 columnas en donde se muestran las seis categorías de atribución y las dos de descripciones, la última columna está encabezada como "Otras", también a manera de categoría. Por cada una se especifica si se presentó en el éxito o fracaso del sujeto por lámina (Méndez-Sánchez y cols., 2015). Ver Figura 2.

Aparatos de videograbación y accesorios. Dos cámaras digitales Canon HD Vixia HF R500 y 2 tripiés.

FORMATO DE REGISTRO
 "DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS ATRIBUCIONES DE CAUSALIDAD"

NOMBRE DEL NIÑO: _____ EDAD: _____ GRADO/GRUPO: _____
 FECHA DE APLICACIÓN: _____ NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: _____

NIVEL	ATRIBUCIONES ANTES DE COMENZAR	ATRIBUCIONES DURANTE	E	F	¿POR QUÉ CREES?	¿Y QUÉ MÁS?
N1						
N5						
*N7						
(N1)						

NOTA: * COLOCAR EL TRAPEZOIDE DE MANERA INVERSA A COMO SE PRESENTA EN LA LÁMINA
 (): NIVEL ALTERNATIVO

Figura 1. Hoja de registro utilizada al momento de la aplicación

Sexo:
 Edad:

Número de participante		Habilidad		Esfuerzo		Suerte		Inteligencia		Dificultad de la tarea		Conocimiento		Descripción de la tarea		Descripción de los resultados		Otras
		E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F			
1	N ₁																	
	N _{1a}																	
	N ₅																	
	N ₇																	

Figura 2. Formato de codificación en el que se clasificaron las respuestas de los participantes

Procedimiento

Se contactaron dos instituciones de nivel socioeconómico bajo y una de nivel alto. Posteriormente, se les envió a los directores un consentimiento informado, éstos, a su vez, se los entregaron a los padres de familia para que ellos decidieran si autorizaban la participación de su hijo en la investigación. Una vez que se tuvieron los consentimientos firmados, los investigadores acudieron a dichas instituciones y en un lugar libre de ruido y con el espacio suficiente para una mesa amplia y dos sillas, se realizaron las aplicaciones individuales siguiendo el mismo procedimiento: el evaluador se colocó al lado derecho del niño, entregó la lámina 1 al niño y las piezas correspondientes y le dijo “hazme esta figura con estas piezas”, anotó en el formato de registro todas las verbalizaciones que emitió el niño (antes, durante y después) en la casilla que correspondía. Cuando el niño concluyó la actividad, el evaluador le dijo: “está bien/está mal, ¿por qué crees?”, escribió las respuestas en el formato de registro y preguntó: “y, ¿qué más?”, anotando nuevamente las verbalizaciones.

Este procedimiento se repitió cambiando la lámina, las cuales estaban ordenadas por nivel de dificultad (Nivel 1, 1a, 5, y 7). Si el niño fracasaba en la lámina 1, se le otorgaba la lámina del Nivel 1a, con la finalidad de obtener ambos resultados (éxito/fracaso). Si por el contrario, tenía éxito en la lámina 1, se le otorgaba la lámina 5, si en esta tenía fracaso, se concluía la actividad (ya que se obtuvieron resultados de éxito/fracaso), y si tenía éxito en este nivel, se le proporcionaba la lámina 7; una vez que finalizaba con esta lámina, se terminaba la actividad independientemente del resultado.

Resultados

En la Figura 3 se pueden observar los tipos de atribuciones que emitieron los niños y su frecuencia, diferenciadas por nivel socioeconómico, resultado (éxito o fracaso), momento en que las emitieron (antes, durante o después de finalizar la figura) y edad. A pesar de que en la recopilación de datos se diferenció entre las respuestas dadas a la pregunta “¿Por qué?” y las dadas a

la pregunta “¿Qué más?”, en la Tabla se recopilaron los datos de ambas preguntas en una misma categoría, ya que ambas se realizaban después de que el participante terminara de formar la figura. Es importante hacer notar que en la edad de 11 años sólo se contó con un participante del nivel socioeconómico alto.

Nivel socioeconómico alto					Nivel socioeconómico bajo			
Éxito			Fracaso		Éxito		Fracaso	
Edad	Atr. Antes/ Durante	Atr. Durante	Atr. Antes/Durante	Atr. Después	Atr. Antes/ Durante	Atr. Durante	Atr. Antes/ Durante	Atr. Después
4	0	Conocimiento (3) Inteligencia Habilidad	Dificultad, Conocimiento/ Conocimiento, dificultad	Dificultad (2)	0	Dificultad (2)	Conocimiento/ Dificultad Conocimiento	Dificultad (3) Conocimiento
5	0	0	Dificultad/Dificultad (2). Conocimiento	Dificultad (4)	0	Esfuerzo	0	Dificultad (3) Esfuerzo
6	0/Dificultad	Esfuerzo (2) Habilidad	0/Dificultad	Dificultad (2) Inteligencia	0	Dificultad (2) Esfuerzo	Dificultad/Dificultad	Dificultad (5) Habilidad (3) Conocimiento (2)
7	Esfuerzo/ Esfuerzo	Esfuerzo (3) Dificultad (2) Habilidad	0/Habilidad Dificultad (2)	Dificultad (8) Habilidad Esfuerzo	0	Esfuerzo (4) Dificultad (2) Inteligencia Conocimiento	0/Dificultad	Dificultad Conocimiento (3) Habilidad Esfuerzo
8	0	Conocimiento Dificultad	0/Conocimiento (2) Dificultad	Dificultad (5) Habilidad (2)	0/Dificultad	Dificultad (10) Esfuerzo (3)	0/Dificultad	Dificultad (5) Inteligencia (2) Esfuerzo
9	0	Esfuerzo (2) Dificultad (2)	0/Dificultad Conocimiento (2)	Dificultad (5) Esfuerzo Habilidad Inteligencia	0	Dificultad (10) Esfuerzo (7)	Dificultad/ Inteligencia	Dificultad (9) Esfuerzo (4) Inteligencia (2) Conocimiento (2)
10	0	Esfuerzo (3)	0	Habilidad (2) Inteligencia	0	Dificultad (4) Esfuerzo (4) Inteligencia (2) Conocimiento Habilidad	0	Dificultad (7) Inteligencia (2) Conocimiento (2) Esfuerzo
11	0	Dificultad	0	0	11/Habilidad	Dificultad (5) Esfuerzo (3) Conocimiento	0/Habilidad	Dificultad (10) Esfuerzo (2) Inteligencia Conocimiento
12	Dificultad/0	Conocimiento (4) Esfuerzo	0/Habilidad (2) Inteligencia (2)	Dificultad (5) Conocimiento (2) Esfuerzo Habilidad Inteligencia	0	Esfuerzo (4) Dificultad (2)	0	Dificultad (3) Conocimiento Habilidad

Figura 3. Atribuciones dadas antes, durante y después

Llama la atención la constante aparición de atribuciones de Dificultad de la tarea en el nivel socioeconómico bajo en todas las edades, cuando el resultado es fracaso, incluso en cada edad esta causa es la más referida; tendencia que se repite de forma similar cuando el resultado es éxito, donde sólo en los 5 y 12 años no es referida; esta causa en los 7 años es la segunda más frecuente, sólo superada por la de Esfuerzo. En cambio, en los participantes de nivel socioeconómico alto, se puede encontrar esta tendencia a referir atribuciones de Dificultad de la tarea cuando el resultado es fracaso, pero no así cuando el resultado es éxito. En este caso, las atribuciones referidas son principalmente Conocimiento (4, 8 y 12 años) y Esfuerzo (6, 7, 9 y 10 años).

En la Tabla 3 se puede observar el porcentaje de atribuciones del total de verbalizaciones hechas por edad durante la aplicación, sin importar el momento. Si se enfoca la atención en los porcentajes obtenidos ante situaciones de éxito, pueden notarse tendencias muy diferentes según el nivel socioeconómico. En el caso del nivel bajo, en las primeras edades hay un porcentaje bajo de atribuciones emitidas, siendo a los 5 años donde se tiene un menor porcentaje (7.69%); a partir de los 7 años hay un aumento de atribuciones emitidas con una leve disminución a los 8 años, pero llegando al máximo porcentaje de atribuciones alcanzado a los 9 años, con 89.47% del total de verbalizaciones dadas a esa edad. A partir de los 10 años disminuye de nuevo de manera gradual, llegando a 50% a los 12 años. En cambio, en los participantes de nivel socioeconómico alto, el mayor porcentaje se encuentra a los 4 años (35.71%), con una disminución de hasta 0% en los 5 años, vuelve a aumentar a los 6 y se mantiene de manera muy semejante hasta los 10 años, para después disminuir a 20.83% a los 12 años. Otro punto a resaltar es que las fluctuaciones del porcentaje no son muy variables, se mantienen entre 20% y 40%, siendo la mínima 20.83% a los 12 años y la máxima 35.71% a los 4 años. Solamente a los 5 años no se cumple con esta condición, pues no se presenta ninguna atribución.

En las situaciones de fracaso en el nivel socioeconómico bajo, se sigue una tendencia parecida a la presentada en situaciones de éxito. Con los participantes de nivel socioeconómico alto no ocurre así, sino que se observan fluctuaciones entre las distintas

edades, donde de una edad a la otra se presentan disminuciones y/o aumentos, manteniéndose sin cambios solamente a los 6 años. El porcentaje menor se encuentra a los 4 años (18.18%) y el porcentaje mayor fue el obtenido a los 7 años (83.33%). Recuérdese que sólo se tenía un participante de 11 años en esta condición, por lo que no se está tomando en cuenta el porcentaje de ello.

Tabla 3. Porcentajes relacionados a la emisión de atribuciones

Edad	Éxito		Fracaso	
	Atribuciones en total de verbalizaciones NSE Alto	Atribuciones en total de verbalizaciones NSE Bajo	Atribuciones en total de verbalizaciones NSE Alto	Atribuciones en total de verbalizaciones NSE Bajo
4	35.71%	18.18%	18.18%	40.00%
5	0.00%	7.69%	36.36%	28.57%
6	23.08%	23.07%	23.08%	71.42%
7	33.33%	69.23%	83.33%	70.58%
8	28.57%	64.28%	58.33%	80.00%
9	28.57%	89.47%	66.66%	89.47%
10	33.33%	66.66%	50.00%	75.00%
11	25.00%	56.25%	0.00%	70.00%
12	20.83%	50.00%	71.43%	50.00%

NSE= nivel socioeconómico.

Discusión

Los resultados muestran que los niños del nivel socioeconómico bajo tienden a atribuir tanto su éxito como fracaso a factores externos, lo cual le da un carácter incontrolable en ambos casos. Esto implica que sin importar el resultado que se obtenga, la motivación de logro tenderá a disminuir; además, la autoestima se verá afectada principalmente de manera negativa, pues a pesar de que el sujeto evite emociones como vergüenza o decepción en situaciones de fracaso, también se privará de las positivas deriva-

das en situaciones de éxito, las cuales sirven como reforzador de la autoestima. Sin embargo, aunque prevalecen las atribuciones de carácter externo, comienzan a aparecer algunas atribuciones ante el éxito de tipo internas y/o controlables (p. ej. Esfuerzo e Inteligencia), mismas que van aumentando con la edad.

Esto concuerda con lo propuesto por Shaffer (2002) y Ardila (2012), quienes aseguraban la existencia de diferencias en el estilo atributivo de las personas según el nivel socioeconómico, además de lo descubierto en el estudio de Sigelman (2012), donde se mencionaba la percepción de una persona de bajos recursos con una baja motivación de logro, al contrario de una de nivel socioeconómico alto a quien se percibe como alguien con suficiente motivación. Coincide también con lo planteado por García-Señorán y González (2009), quienes mencionan que conforme aumenta la edad, las atribuciones de tipo interno tienden a estar más presentes. Los resultados encontrados contradicen en parte el supuesto de que este tipo de atribuciones aparecen a partir de los 5 años, pues ello sólo se mostró en los niños de nivel socioeconómico bajo.

Edad y nivel socioeconómico resultan variables a considerar en las atribuciones de causalidad, aún más, la interacción de estas variables entre sí establece diferencias importantes. En el nivel socioeconómico bajo se sigue un patrón similar de incremento gradual hasta los 9 años y un descenso a partir de esta edad, tanto en situaciones de éxito como de fracaso. Por el contrario, este patrón no lo encontramos en el nivel socioeconómico alto ante ninguno de los resultados.

Conclusiones

Los resultados revelan que en esta muestra existen diferencias en el estilo atributivo según el nivel socioeconómico al que se pertenece, relacionándose también con las diferencias existentes según la edad. En el nivel socioeconómico bajo, los resultados obtenidos son relativamente constantes con tendencias claras en cantidad de atribuciones y tipo de causas, no así en el nivel socioeconómico alto donde, según el resultado, las dife-

rencias en cantidad de atribuciones de acuerdo con la edad pueden ser escasas o por el contrario numerosas. Es recomendable realizar este estudio con una muestra mayor para corroborar los patrones observados, sobre todo para corroborar la situación en participantes de nivel socioeconómico alto en situaciones de fracaso, donde se obtuvieron resultados más irregulares, además de hacer un análisis estadístico más preciso.

Referencias

- Alonso, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 30-45.
- Ardila, R. (2012). ¿Habrà algún día una sociedad sin clases? La compleja relación entre habilidad cognitiva general y nivel socioeconómico. *Universitas Psychologica*, 11(2), 663-667. [Consultado el 12 de noviembre del 2015]. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/1246/2230>.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. y Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*, 64, 830-847. [Consultado el 14 de noviembre del 2015]. Recuperado de: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles93g.pdf>.
- Folmer, A. S., Cole, D. A., Sigal, A. B., Benbow, L. D., Satterwhite, L. F., Swygert, K. E. y Ciesla, J. A. (2007). Age-related changes in children's understanding of effort and ability: Implications for attribution theory and motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 114-134.
- García-Señorán, M. y González, G. S. (2009). Diferencias en las atribuciones causales sobre la ejecución de tareas académicas en alumnas y alumnos de educación primaria. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. ISBN- 978-972-8746-71-1.
- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M. y Ruiz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como

- predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 27(2), 381-388.
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 53-64. [Consultado el 18 de noviembre del 2015]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525022005.pdf>.
- Jiménez, H. M. (1995). *Psicopatología infantil*. España: Alijibe.
- Maslow, A. H. (1975) *Motivación y personalidad*. 4ª. Edición. Barcelona: Sagitario.
- Méndez-Sánchez, C., Palacios, S. P., Sahagún, P. M., Hermosillo-de la Torre, A. E., Mosqueda, E. A. y Figueroa-Calzada, C. V. (2015). *¿Cómo podemos conocer las atribuciones causales espontáneas de los niños? Una propuesta de evaluación*. Cartel presentado en el 16º Seminario de Investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Nenty, H. J. (2010). Analysis of Some Factors that Influence Causal Attribution of Mathematics Performance among Secondary School Students in Lesotho. *Journal of Social Sciences*, 22(2), 93-99. [Consultado el 13 de noviembre del 2015]. Recuperado de: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-22-0-000-10-Web/JSS-22-2-000-10-Abst-PDF/JSS-22-2-093-10-955-Nenty-H-J/JSS-22-2-093-10-955-Nenty-H-J-Tt.pdf>.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid, España: Thomson.
- Sigelman, C. K. (2012). Rich man, poor man: Developmental differences in attributions and perceptions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 415-429. [Consultado el 17 de noviembre del 2015]. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096512001221>.
- Weiner, B. (2012). An Attribution Theory of Motivation. En P. M. van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume One* (pp. 135-155). Londres: SAGE Publications.
- Yerkes, R. y Dodson, J. (2007). The relation of strength stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.