



FACULTAD DE PSICOLOGIA

**LENGUAJE Y DESARROLLO MOTIVACIONAL: ESTUDIO DEL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ATRIBUCIONAL A TRAVÉS
DEL HABLA PRIVADA**

Tesis doctoral presentada por

Cecilia Méndez Sánchez

Dirigida por el Dr. Ignacio Montero García-Celay

Noviembre de 2012

Lenguaje y desarrollo motivacional: las atribuciones a través del habla privada, 2

A mi esposo, Pedro.
A mis hijos, Pedro Héctor,
Omar Alejandro y Arturo Salvador
por su invaluable apoyo.
A mis padres y hermanas
con quienes comencé mi formación.

AGRADECIMIENTOS

Durante el tiempo que le he dedicado a mi formación profesional he contado con la suerte de tener a mi lado mucha gente que de una manera u otra me han estado apoyando y brindando su ayuda desinteresadamente, por lo que no quisiera dejar la oportunidad de agradecerlos de forma explícita. Debo reconocer muy a mi pesar, que las palabras me faltarán para agradecerles de manera infinita el que me hayan acompañado en este proceso y en la culminación de este proyecto. No quisiera pensar que me olvide de mencionar a alguien, y si así fuere, pido disculpas de antemano. El hecho de que los mencione en algún orden en particular no significa que demerite su apoyo, pero debo ceñirme a un orden para cuidar el mencionarlos a todos.

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento a mi director de tesis, Nacho Montero, quien ha sabido conducirme en el trabajo de investigación de manera prudente y sabia, respetando mis características personales y condiciones particulares de vida. Considerando mi posición de extranjera en este país y apoyándome todavía más cuando me fue imposible continuar viviendo en Madrid, quien a través de la distancia y poniendo todo de su parte, pudimos seguir comunicándonos desde mi país de origen, mi México querido. Mi eterna gratitud a él, pues sin su guía no hubiera sido posible la culminación de esta tesis. A ti Nacho, mil gracias por todo.

A mi esposo, Pedro Palacios Salas, el amor de mi vida. Por su compañía constante tanto en los momentos fáciles y sobre todo en los difíciles, sus comentarios me ayudaron a clarificar mis ideas y a aprender a controlar mis reacciones emocionales en los momentos de fatiga y desesperación. Gracias por aceptarme como soy.

A mis hijos, Pedro Héctor y Omar Alejandro, quienes me apoyaron desde un principio cuando el proyecto del doctorado era apenas una idea, aceptando dejar nuestro país, su escuela, sus primos y sus amigos, con la idea de mantenernos juntos como familia. A ellos que les tocó vivir en un país ajeno al suyo, dejando, cuando era necesario, su comodidad y adaptándose a los cambios de vida que se les impuso. Gracias por aguantarme, quererme y en muchos momentos, hacerme revalorar el porqué de este trabajo. Sin su amor y presencia, sin los momentos inolvidables de alegría que hemos pasado juntos, no hubiera podido cristalizar este proyecto. Por todo ello, muchas gracias. Ustedes saben cuanto les amo.

A Arturo Salvador, mi pequeño hijo, que nació mientras realizaba el doctorado, quien a pesar de los problemas que pasamos durante el embarazo, se aferró a la vida, y está aquí, para alegrarnosla a toda la familia. Sigue así de perseverante, yo aprendí la lección gracias a ti con tu ejemplo, el cual me acompañó en los momentos del levantamiento de datos y redacción de la tesis. No podía fallarte y darme por vencida. Gracias mi vida.

A mis padres, quienes desde México, siempre estuvieron al tanto de todos nosotros durante nuestra estancia en Madrid, y posteriormente en la culminación de la tesis. Gracias por su amor incondicional y su confianza en que lo lograría.

A mis hermanas, Hilda, Ma. Rosario y Lilia, por las “porras” que me echaban desde México, por venir a compartir conmigo mis experiencias, y por apoyarme en todo lo que les pedía. Ustedes, junto a sus hijos y esposos, me ayudaron levantándome el ánimo y motivándome a seguir adelante. Quiero agradecerte de manera especial, a ti Lilos, por todo el tiempo que estuviste dándome al cuidado de todos mis “pendientes” en Aguascalientes, no sé como podré pagarte toda tu ayuda, excepto queriéndote.

A mi amiga, casi una hermana, mi comadre Lolis, gracias por tu ayuda en todos los papeleos de la UAA, por tenerme al tanto de todo lo que pudiera afectarme y por estar ahí, siempre dispuesta a escucharme y consolarme cuando lo necesitaba. No sabes cuando echaba de menos tu presencia física, la cual quería compensar con esas largas llamadas telefónicas. Gracias por tu confianza en mí, espero no defraudarte.

A mis amigas y compañeras de trabajo, que estuvieron apoyándome todo el tiempo y que no dejaron que ni el tiempo ni la distancia nos separara. Gracias Edith y Ara, las llevo en mi corazón.

A mis compadres Martha Yolanda y Gonzalo, por su cariño y apoyo desde Nueva York, se que cuento con ustedes para todo, gracias estar al tanto durante todo el proyecto y por sus ánimos.

A mi suegra y cuñados (as), por toda su ayuda cuando les hemos necesitado y especialmente, en el nacimiento de mis hijos, gracias por sus cuidados y por el apoyo que nos dan a Pedro y a mí para que podamos realizar nuestro trabajo.

A la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), por haber confiado en mí y el haber facilitado que me otorgaran la beca PROMEP para que realizara los estudios de doctorado. Sin este apoyo, nunca hubiera realizado este doctorado ni esta tesis. Vuelvo a mi UAA con gusto y ganas de aportar todo lo que pueda en mi trabajo.

Al Colegio José Vasconcelos por permitir, sin ningún cuestionamiento, el que realizara los estudios piloto de la tesis, y en especial a los niños de primaria que me ayudaron en ello.

Al Jardín de Niños Siglo XXI, por facilitarme el acceso a los niños de preescolar para los estudios piloto y para los estudios definitivos. En especial, a esos pequeños, que con su natural espontaneidad hicieron más fácil y ameno mi trabajo.

A la Escuela Primaria Federal Antonio Gutiérrez Solá, por permitirme trabajar con los niños de 2º, 4º y 6º de primaria para la realización de los dos estudios definitivos, así como a la Escuela Primaria Federal Siglo XXI por permitirme trabajar con los alumnos de 6º de primaria. Espero que estos pequeños sigan con esas ganas de hacer cosas, así como lo demostraron en las sesiones de trabajo que tuvimos.

Al Colegio Bosques por permitirme trabajar con los niños de preescolar y primaria, y en especial a los niños, que con su ayuda desinteresada, hicieron posible esta tesis. Sigán así con su alegría.

A todos los que de alguna u otra manera han estado a mi lado compartiendo todos estos momentos y que me es difícil mencionar, porque la lista sería interminable. Agradezco a Dios el haber tenido la oportunidad de conocerles y convivir con ustedes.

A todos ellos y a los que no he mencionado,

¡GRACIAS!

Lenguaje y desarrollo motivacional: las atribuciones a través del habla privada, 6

ÍNDICE

Prólogo..... 1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. Teorías de motivación de logro: antecedentes y perspectivas

contemporáneas 6

1. Introducción 6

2. Teorías de la motivación: Reseña histórica 6

2.1. Teoría del instinto 7

2.2. Teorías de la motivación desde la perspectiva psicoanalítica 9

2.3. La perspectiva conductista 10

2.4. Las raíces cognitivas de la emoción y la motivación 14

2.5. Teorías del rasgo 15

2.6. La perspectiva humanista 17

3. Teorías de motivación de logro 20

3.1. Jerarquía de necesidades de A. Maslow 21

3.2. Teoría de la expectativa-valor de Atkinson y McClelland 22

3.3. Teorías de motivación de logro intrínseca 25

3.4. Teorías de expectativa-valor 28

3.5. Teoría atribucional 30

3.6. Teoría de la valía personal 32

3.7. Teorías de metas 34

Capítulo 2. La teoría atribucional en el estudio de la motivación. 40

1. Introducción 40

2. La teoría atribucional de Bernard Weiner 40

2.1. Dimensiones de causalidad 43

2.1.1. Locus (lugar) de causalidad 43

2.1.2. Grado de estabilidad 45

2.1.3. Controlabilidad 47

2.2. Sesgos atribucionales.....	51
2.2.1. Error fundamental de atribución.....	52
2.2.2. El efecto actor-observador.....	53
2.2.3. Sesgo atribucional a favor de uno mismo.....	54
2.3. El proceso atribucional.....	54
3. Atribuciones causales: perspectiva evolutiva.....	58
4. Metodologías utilizadas para el estudio de las atribuciones.....	65
Capítulo 3. La función motivacional del habla privada.	71
1. Introducción.....	71
2. Vygotski y su teoría del desarrollo de los procesos psicológicos superiores.....	71
2.1. El origen social de las funciones mentales	72
2.2. La mediación instrumental: herramientas y signos.....	74
2.3. El método genético en el estudio de los procesos psicológicos superiores	76
3. El estudio del habla privada	79
3.1. El desarrollo del habla privada.....	82
3.2. El habla privada y su relación con variables de la tarea	85
4. Habla privada y motivación.....	90
Capítulo 4. Habla privada y atribuciones causales: estudio experimental.	96
1. Justificación.....	96
2. Método	98
2.1. Participantes	98
2.2. Tareas y Materiales	99
2.2.1. Rompecabezas de tangram.....	99
2.2.2. Aparatos de videograbación.....	100
2.2.3. Sistemas de codificación y registro.....	100
2.2.4. Cuestionario de atribuciones.....	101
2.3. Diseño	102
2.4. Procedimiento	102
2.4.1. Primera sesión (Fase de Calibración).....	102

2.4.2 Segunda sesión (Fase Experimental)	103
3. Resultados	105
3.1. Emisiones de HP y resultado en la tarea	105
3.2. Emisiones de HP con contenido motivacional.....	109
3.3. Atribuciones de habla espontánea.....	114
3.3.1. Atribuciones en habla privada.....	115

Capítulo 5. Atribuciones de causalidad y demanda de la tarea: estudio

experimental	125
1. Justificación	125
2. Método	127
2.1. Participantes	127
2.2. Tareas y Materiales	127
2.2.1. Tarea lúdica: Rompecabezas de Tangram	128
2.2.2 Tarea académica: Resolución de problemas matemáticos	128
2.2.3 Aparatos de videograbación.....	130
2.2.4. Sistemas de codificación y registro.....	131
2.3. Diseño	132
2.4. Procedimiento	132
2.4.1. Primera sesión (Calibración).....	133
2.4.2 Segunda sesión (Fase Experimental)	134
3. Resultados	136
3.1. Equivalencia de las tareas.....	136
3.2 Descripción de HP de la muestra	139
3.2.1. Emisiones de HP cognitiva y motivacional.....	140
3.2.1.1 Emisiones de HP cognitiva	140
3.2.1.2 Emisiones de HP motivacional	144
3.2.1.3 Atribuciones espontáneas.....	149
DISCUSION Y CONCLUSIONES GENERALES	155

REFERENCIAS 170

APENDICES 192

A. Modelos de figuras del Tangram de cada nivel de dificultad para el estudio 1..... 193

B. Sistema de codificación de Montero y Huertas (1999) 196

C. Cuestionario de atribuciones 198

D. Modelos de figuras del Tangram de cada nivel de dificultad para el estudio 2..... 200

E. Tarea académica: Problemas Matemáticos 203

PRÓLOGO

El presente trabajo se refiere al estudio de las atribuciones desde una perspectiva socio-histórica, y de manera específica, con el análisis del habla privada. En este trabajo confluyen dos líneas de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid que llevan años realizándose: el estudio de la motivación de logro y el estudio del habla privada.

La historia de la investigación sobre la motivación de logro en esta facultad se cimenta en los trabajos del profesor Jesús Alonso Tapia, mientras que la segunda, surge como una continuación de la primera al introducir el estudio del habla privada como un medio para estudiar los procesos motivacionales desde el marco teórico de la perspectiva socio-histórica iniciada por L.S. Vygotski. Esta segunda línea de investigación tiene sus orígenes con los trabajos de los profesores Ignacio Montero García-Celay y Juan Antonio Huertas, en los que ha predominado la investigación sobre el habla privada como elemento para el análisis de la motivación de logro en los primeros años de escolaridad de los niños.

Mi primer contacto con el tema del habla privada fue durante el primer año del doctorado, con el curso “El Habla Privada: una ventana a los procesos cognoscitivos”, impartido por el Dr. Ignacio Montero García-Celay, curso con el que incursioné al estudio teórico de los trabajos realizados sobre el fenómeno del habla privada y la motivación, posteriormente, en el segundo años estuve participando en un proyecto de investigación sobre el habla privada y la regulación emocional, con el que pude iniciarme en el trabajo empírico en el área, lo que finalmente culminó con el planteamiento de mi tesis doctoral.

En el primer capítulo de la tesis, titulado “Teorías de la Motivación de logro”, presentamos una clasificación de las distintas teorías de la motivación a manera de reseña histórica a fin de facilitar su comprensión; clasificación que se realiza primero desde los

distintos enfoques en psicología para en segundo lugar, centramos en las diferentes posturas del estudio de la motivación de logro. En esta secuencia ubicamos la teoría de Bernard Weiner en los modelos atribucionales de causalidad.

El tema desarrollado en el segundo capítulo de la tesis, es el correspondiente a las Atribuciones de Causalidad desde el Planteamiento particular de B. Weiner, comenzando por el origen del estudio de las atribuciones hasta llegar a conceptualizarlas y a plantear el proceso se sigue en su generación, los factores que inciden o que favorecen su presentación, hasta culminar con los efectos que tienen en las personas tanto cognitivos, conductuales y emocionales de acuerdo a las dimensiones de causalidad. Esta revisión se centra exclusivamente en el modelo explicativo intrapersonal de Weiner, por lo que se revisan solo lo correspondiente a los sesgos atribucionales intrapersonales. Sentadas las bases teóricas de las atribuciones, pasamos a revisar a las atribuciones en función del desarrollo psicológico, considerando de manera particular la edad cronológica del individuo. Concluimos el capítulo haciendo referencia a la metodología tradicional utilizada para el estudio de las atribuciones de causalidad y a sus resultados, presentando algunos cuestionamientos que se hacen al respecto y que sugieren la necesidad de utilizar otras propuestas metodológicas para su estudio, especialmente en los niños. El título de este capítulo es “La teoría atribucional en el estudio de la motivación”.

Debido a que nuestra propuesta incide en el uso del Habla Privada como herramienta metodológica para el estudio de las atribuciones de causalidad, en el tercer capítulo presentamos una revisión de la perspectiva socio-histórica de Vygotski. Como decíamos en un principio, ya se han realizado varios trabajos que refieren el estudio de la motivación y de manera particular de la motivación de logro, pero no hemos encontrado estudios específicos de las atribuciones, por lo que planteamos que el estudio del habla

espontánea puede ser una herramienta que posibilite solventar las dificultades metodológicas identificadas en los procedimientos tradicionales. En este capítulo titulado “La función motivacional del habla privada”, se presentan las bases fundamentales de la aproximación socio-histórica planteadas por Wertsch como son: el origen social de las funciones mentales, la mediación instrumental y el método o análisis genético en el estudio de los procesos psicológicos superiores. Posteriormente se aborda el origen, desarrollo y función del habla privada, para finalmente ver su relación con la tarea y la motivación.

En el cuarto capítulo 4, titulado “Habla Privada y Atribuciones Causales: Estudio Experimental” se presenta el primer estudio experimental que llevamos a cabo. Este estudio se plantean dos objetivos: el primero de ellos pretende identificar el momento evolutivo y el contexto en que aparecen las atribuciones espontáneas en los niños y, el segundo propone revisar el conocimiento actual sobre el desarrollo de las atribuciones causales en los niños de Educación Preescolar y Primaria. Para el logro de estos objetivos, nos planteamos varias preguntas guía tales como ¿Hacen los niños atribuciones causales espontáneas?, si es así ¿Existirá algún patrón evolutivo en las atribuciones causales espontáneas? Y finalmente, con los resultados obtenidos ¿Cambiará el conocimiento actual que se tiene sobre el desarrollo de las atribuciones? Se utiliza como tarea la realización de rompecabezas de Tangram, por ser una tarea idónea que facilita las emisiones de habla privada y que por ende, desde nuestro punto de vista, favorece la emisión de atribuciones de causalidad en los niños. En la búsqueda de las atribuciones, se recurre a tres procedimientos metodológicos distintos: el Habla Espontánea, Preguntas abiertas y Cuestionario mediante uso de tarjetas. Los resultados hacen referencia a las emisiones de Habla Privada y a las atribuciones hechas en el habla espontánea, ante las preguntas y ante el cuestionario.

En el quinto capítulo, titulado “Atribuciones de causalidad y demandas de la tarea: Estudio experimental”, se presenta el segundo estudio que realizamos con la finalidad de demostrar si la naturaleza de la tarea y las demandas que se les hacen a los niños en la realización de la tarea modifican sus atribuciones de causalidad. Son cuatro las preguntas que guiaron este estudio: ¿existen diferencias en las atribuciones espontáneas que hacen los niños dependiendo del tipo de tarea a la que se enfrenten?, ¿la dificultad de la tarea modifica las atribuciones espontáneas de los niños?, ¿las demandas que se les hagan a los niños al momento de realizar la tarea influirán en las atribuciones espontáneas que realicen? y por último ¿el grado escolar de los niños establece alguna diferencia en sus atribuciones espontáneas al interactuar con las variables anteriores? Se utilizaron dos tareas cuya naturaleza es totalmente diferente, una tarea lúdica como el resolver rompecabezas de Tangram y una tarea académica consistente en la resolución de problemas matemáticos. Adicionalmente a la resolución de la tarea, se incluyeron dos demandas, una condición libre de estrés como la cooperación y otra cargada de estrés como la situación de competición. Los resultados refieren la equivalencia de las tareas, la descripción del HP ante ambas tareas (cognitiva y motivacional) y demandas culminando con la presentación de las atribuciones espontáneas.

El último apartado que se presenta corresponde a la “Discusión general y conclusiones”. En este apartado se analizan los resultados obtenidos desde los planteamientos teóricos. Se van desglosando la consecución de los distintos objetivos a la par que se va dando respuesta a las distintas preguntas planteadas en los dos estudios realizados.

El estudio de las atribuciones de causalidad resulta muy importante a la hora de explicar el comportamiento de las personas. Su importancia radica en el efecto de éstas en

el comportamiento cognitivo, conductual y emocional de los sujetos sean niños, adolescentes o adultos. Por otro lado, las atribuciones contribuyen a la explicación del comportamiento en los diversos ámbitos aplicados de la psicología, clínica, educativa, social, laboral, entre otros. Con lo alcanzado en esta tesis, esperamos hacer una pequeña contribución al estudio de las atribuciones de causalidad en los niños pequeños (de preescolar y primaria), además de plantear una propuesta metodológica que permita analizar las atribuciones espontáneas de las personas independientemente de su edad cronológica y ámbito de aplicación.

CAPÍTULO 1. TEORIAS DE LA MOTIVACION DE LOGRO: ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS CONTEMPORANEAS.

1. Introducción.

Este primer capítulo tiene como objetivos primordiales el ofrecer, en primera instancia, una breve reseña histórica de las teorías de la motivación que se han planteado a lo largo del tiempo desde distintas perspectivas y, posteriormente, el presentar las aproximaciones teóricas contemporáneas al estudio de la motivación de logro.

Los contenidos del capítulo están divididos en varios apartados, comenzando con la presentación de la motivación y su objeto de estudio, luego se presenta un panorama general de las teorías de la motivación que han tenido repercusiones en la psicología, para por último, centrarnos en las teorías que estudian la motivación de logro considerando tanto las teorías pioneras en este campo –las de Murray, Maslow, McClelland y Atkinson- así como las principales teorías contemporáneas –teorías de motivación intrínseca, expectativa-valor, la teoría atribucional, la teoría de la valía personal y la teoría de metas.

2. Teorías de la motivación: reseña histórica.

El estudio de la motivación humana es un campo teórico cuyos orígenes se ubican en la psicología social. La motivación es un concepto que se refiere a un proceso inferido en el individuo o en los animales y que hace que el organismo se mueva para alcanzar un objetivo o bien para escapar de una situación desagradable. La palabra “motivación” proviene del latín “motus” que significa “movimiento” y que en psicología se refiere al estudio de todo aquello que mueve al sujeto para realizar una acción. Se entiende que la

motivación involucra procesos fisiológicos, cognitivos, sociales y culturales que regulan su expresión.

Por lo tanto, la tarea de los investigadores de la motivación es identificar los procesos que proporcionan la energía a la conducta y estudiar su relación con los procesos psicológicos que subyacen a ésta (Dweck y Leggett, 1988). Históricamente se han postulado diversas teorías que intentan llevar a cabo esta tarea. Aquí resaltaremos algunas de las perspectivas teóricas que consideramos más fundamentales en el estudio de la motivación.

Con este apartado, no se trata pues de hacer un análisis exhaustivo de estas teorías, sino solamente el proporcionar los orígenes y las bases de la teoría atribucional en que se inserta el presente trabajo.

2.1 Teoría del instinto.

La Teoría del Instinto fue inicialmente desarrollada por William James en 1890 con una clara influencia de la teoría de la evolución de Darwin. James se oponía a la idea de que el hombre al poseer un intelecto superior posee menos instintos. En contraposición a esta idea, postula al instinto como una predisposición innata propia de la especie humana que lleva al individuo a presentar conductas encaminadas a la consecución de una meta. Desde su punto de vista, los instintos en el ser humano se encuentran opacados por el funcionamiento del aparato mental superior y son activados ante la presencia de determinados estímulos (ver Bolles, 1980; Reeve, 1992). Para James el instinto es definido como “la facultad de obrar de un modo tal que produzca ciertos resultados, sin tener en mente esos resultados, y sin educación previa en cuanto a la ejecución” (1890/1989, p. 864). Sin embargo, en su modelo teórico se puede observar que James no se rige por su

definición de instinto al momento de ejemplificarlos, considerando como tales algunos reflejos y estados emocionales.

Posteriormente a James hubieron otros teóricos que enfatizaron el instinto como factor motivacional, pero es William McDougall quien adoptó esta idea, mostrando una concepción más flexible del instinto en comparación con James. Para McDougall, toda la conducta humana tiene orígenes instintivos, siendo el instinto (propensión o tendencia) una fuerza motivacional innata que impulsa la conducta hacia una determinada meta, y que en el curso del desarrollo se adhiere a determinados objetos. El instinto está asociado a elementos cognitivos y afectivos, lo cual explica su influencia sobre las emociones y la forma de percibir el mundo (ver Chóliz, 2003; Huertas y Montero, 1995; Pintrich y Schunk, 2002/2006), y a pesar de que toda conducta del ser humano es instintiva, ésta puede modificarse a lo largo del tiempo y dar lugar a una conducta diferente, lo que explica la variedad de individualidades, es decir, que la conducta instintiva es modificable y adaptable a circunstancias cambiantes. El instinto desde su punto de vista, aparte de regular la conducta, forma también la base de la experiencia subjetiva del esforzarse y de dirigirse a metas, por lo que sostiene que todos nuestros deseos brotan de los instintos, los cuales están asociados además a alguna emoción característica. Más tarde modifica su planteamiento teórico y abandona el término instinto, cambiándolo por el de motivos humanos y enfatizando al sentimiento como unidad estructural.

Esta teoría recibió múltiples críticas, la primera de ellas se refería a la dificultad para clasificar a los instintos, la segunda a la circularidad de sus planteamientos, pues al intentar explicar la existencia de un instinto, ésta se demuestra con la conducta misma que explicaba dicho instinto, y la tercera, era que negaba el papel del aprendizaje al ser los instintos innatos (Bolles, 1980; Pintrich y Schunk, 2002/2006). No podemos negar sin

Lenguaje y desarrollo motivacional: las atribuciones a través del habla privada, 20 embargo, que su concepto de sentimiento fue muy útil para el análisis de la personalidad (Allport, 1963/1986).

2.2 Teorías de la motivación desde la perspectiva psicoanalítica.

Las teorías que se agrupan dentro de esta perspectiva tienen sus orígenes con el Psicoanálisis, propuesto por Sigmund Freud a principios del siglo XX. Para Freud nada sucedía al azar, sino que cada suceso mental es causado por una intención consciente o inconsciente. Es en el inconsciente en donde se haya la gran parte de los determinantes de la personalidad, la fuente de la energía psíquica y de los impulsos o instintos. Según Freud lo que motiva todo acto es el deseo de placer y la evitación del dolor en el sentido de que el hombre busca tener una vida lo más placentera posible evitando las situaciones dolorosas o enfrentándose a éstas a fin de reducir el dolor, de ahí que mantenga que el ser humano es un individuo hedonista. Resalta en sus escritos la idea de que la motivación es la manifestación de la energía psíquica, la cual es la responsable de la conducta de los individuos; esta energía interna busca mantenerse constante y al incrementarse se libera a través de la conducta para satisfacer las necesidades del individuo y reducir la tensión que se produce (Freud, 1933).

Aunque Freud también habla de instintos, para él éstos son la fuerza que impulsa esa energía psíquica y que son además inconscientes, llevando a concebir a la motivación como algo dinámico, en sus explicaciones al respecto podemos ver su sentido determinista de la conducta de los individuos. Freud por tanto consideró a los instintos como estados innatos del ser humano que dan dirección a diversos procesos, tales como pensar, percibir, recordar, soñar, hablar, etcétera. Además, el instinto, suponía pulsiones de origen fisiológico que activan estados psicológicos. Estas pulsiones son Eros representando al

instinto de vida o de conservación y Thanatos representando al instinto de destrucción o de muerte. Los instintos y la energía psíquica se manifiestan en un interjuego entre los niveles de conciencia propuestos por Freud -Consciente, Preconsciente e Inconsciente- y las instancias de la personalidad -Ello, Yo y Superyó- (Freud, 1905). Freud concede poca importancia al papel del aprendizaje por lo que ha recibido infinidad de críticas, pues sitúa al hombre como un ser pasivo y determinado, aunque las críticas más duras se refieren principalmente a la inaccesibilidad de sus postulados para el análisis científico y la comprobación experimental.

Dentro de esta perspectiva, hay muchos teóricos que se apartan de algunos de los postulados de Freud, conservando algunos otros principios, creando lo que se conoce como la psicología del yo neofreudiana. Dentro de ellos, existen en la actualidad teorías que enfatizan otros aspectos tales como el inconsciente colectivo, complejo de inferioridad y la conciencia moral.

2.3 La perspectiva conductista.

En este apartado revisaremos algunas de las principales teorías que se agrupan dentro de una perspectiva general conductista que ha dado diversas aportaciones respecto a la motivación. Esta perspectiva teórica ha ido evolucionando logrando mantenerse como una aproximación sólida respecto a la explicación y control de la conducta humana. En sus inicios, el conductismo dejó de lado todos los procesos internos del individuo debido a su incapacidad para observarlos, lo que le llevó a centrarse en la conducta manifiesta como su objeto de estudio, además de que le otorgaba un papel primordial al aprendizaje, por lo que la conducta de los individuos era explicada bajo los principios del condicionamiento clásico y operante de Pavlov, Thorndike y Skinner. En palabras de este último, “La descripción y la

organización tradicional de la conducta representado por los conceptos “voluntad”, “cognición”, “intelecto”, etcétera, no puede aceptarse, en cuanto pretende estar estudiando un mundo mental, pero la conducta a la que se aplican estos términos forma parte naturalmente del objeto de una ciencia de la conducta” (Skinner, 1938/1979, p. 456).

La introducción de los métodos de investigación de laboratorio en la psicología animal se le debe a Edward L. Thorndike, el cual empleaba métodos objetivos y rechazaba como objeto de estudio de la psicología los procesos mentales y la conciencia. Sus investigaciones sobre el aprendizaje se centraron en la adquisición de respuestas no existentes en el repertorio del organismo, entre los que destacan los experimentos con gatos en cajas de puzzles, a fin de conocer la forma en que estos animales aprendían a escapar de una situación de confinamiento para conseguir comida utilizando conductas instrumentales –denominadas así por él mismo- tales como: apretar un botón, tirar de una cuerda, empujar una palanca y mover un cerrojo. De estos estudios se derivaron dos leyes básicas del aprendizaje propuestas por él: la ley del efecto y la ley de la práctica, manteniéndose solamente la ley del efecto, la cual desarrolló posteriormente (ver Kazdin, 1983).

I. P. Pavlov trabajaba con animales estudiando sus sistemas nerviosos intactos. Sus trabajos estaban encaminados a evaluar más las respuestas glandulares que las musculares, haciendo un énfasis especial en el estudio de los reflejos adquiridos durante la vida del animal (ver Keller, 1978). Aunque Pavlov no fue el primero en hacer notar el fenómeno del condicionamiento, si fue el primero en reconocer la importancia de éste y decide reproducirlo a nivel del laboratorio con perros, logrando establecer la relación clásica entre estímulo-respuesta, conocido en la actualidad como condicionamiento clásico o respondiente, al cual se le agregaron otros principios: el de la extinción, la generalización y

la discriminación, con los que podía explicar varios hechos conductuales como el sueño, la discriminación del tiempo y la neurosis entre otros.

Burrus F. Skinner fue otro de los teóricos conductistas que tuvo una gran influencia en la postulación de los principios del aprendizaje y del mismo enfoque conductista, enfatizando que los métodos de la psicología de ese entonces estaban imposibilitados para estudiar el comportamiento encubierto sin negar, por supuesto en ningún momento, la existencia de los mismos. Para Skinner (1938/1981), el comportamiento voluntario del individuo “opera” sobre el medio exterior a fin de modificarlo, siendo las consecuencias que le siguen, las que de una u otra manera controlan su conducta. Sus propuestas se engloban en los principios del condicionamiento operante entre los que se encuentran los principios del reforzamiento y del castigo, los programas de reforzamiento, los procesos de discriminación y generalización entre otros. Su postura ha recibido muchas críticas, principalmente de que no considera libertad y dignidad al ser humano; ante ellas, el mismo Skinner defiende y proclama al conductismo como un humanismo “...que tiene la distinción de ser un humanismo efectivo” (1984, p.58).

Posteriormente, a finales de los 50's surge otra visión menos radical, con lo que el objeto de estudio va más allá de lo puramente observable, dándosele importancia a la existencia de factores internos que afectan a la conducta, surgiendo así la teoría del “*drive*”.

El “*drive*” se entendía como un impulso conductor que provocaba la respuesta del individuo ante una necesidad y cuyo objetivo era mantener el equilibrio del organismo. Por décadas, el estudio de la motivación estuvo dominado por la teoría del “*drive*”, el cual enfatizaba las necesidades biológicas que resultaban de estados de privación física tales como la pérdida de comida y agua. Estas necesidades creaban un “*drive*” psicológico, un estado de tensión que motivaba al organismo a satisfacer esa necesidad. Desde esta teoría,

tenemos pocos “*drives*” primarios o no aprendidos: hambre, sed, excesivo frío y dolor. Uno de los teóricos que más se destaca al respecto es Clark Hull (1943) con su teoría de la conducta sistemática, en quien el concepto de “*drive*” era además del impulso que llevaba al organismo hacia la consecución de una meta ante una necesidad; era también por otro lado, junto con el hábito y el incentivo, un elemento esencial para producir una activación en el individuo, era un estado temporal innato de energía, donde la recompensa tiene un rol fundamental (ver Kazdin, 1983). Hull prefirió recurrir al término de pulsión para explicar la conducta de los individuos debido a que este concepto se relaciona con las necesidades fisiológicas del individuo, dotándole de una función principal, la de desencadenar hábitos y donde la base del reforzamiento es la reducción de la pulsión misma (Hull, 1945); en resumen, la reducción del impulso o estado reforzante era para Hull la característica común a todo aprendizaje. Pronto se hizo claro, que esta teoría no explicaba la compleja y amplia variedad de motivos humanos ni el porqué un sujeto acepta los riesgos de la innovación, dejando de lado las respuestas aprendidas generadoras de éxito.

Por último, debemos hacer referencia a Edward C. Tolman (1932, 1959), quien estuvo dispuesto a asumir la existencia de “variables intercurrentes”, es decir, aquellas que existen entre la situación estímulo y la respuesta. Estas variables intercurrentes fueron descritas como cogniciones, propósitos y expectativas. Tolman tiene la virtud de introducir elementos cognitivos dentro de su modelo conductual, aunque les daba un tratamiento de neutrales o conceptuales más que mentales. Estas variables eran concebidas como las creencias que posee el individuo y que son activadas ante situaciones relevantes y que tienen el efecto de influir en la conducta del individuo para lograr la satisfacción de una necesidad biológica, lo que llevó a muchos de sus críticos a argumentar que sus variables no eran otra cosa más que causas mentales disfrazadas (ver Keller, 1978). Para Tolman toda

conducta era propositiva o dirigida a una meta, lo que le trajo muchas críticas pues parecía violar un principio básico del conductismo al suponer cierta conciencia, por lo que trató de eliminar a la conciencia la noción de propósito, al acentuar a la respuesta misma, pues ésta era la única que se podía evaluar científicamente.

Como puede verse, las teorías hasta aquí presentadas, entendían al comportamiento de los individuos como determinado por instintos, reflejos, necesidades y aún por el mismo ambiente que le rodea, donde el mismo sujeto tenía poco sino es que nulo control sobre su comportamiento. Habría de darse un paso adelante en la historia de la motivación que le concibiera al ser humano capacidad para autodeterminarse.

2.4 Las raíces cognitivas de la emoción y la motivación.

Hoy, las investigaciones en el campo de la motivación se han revitalizado con la llamada “revolución cognitiva” americana, la cual enfatiza que el individuo es una criatura consciente que piensa y planea, que se plantea objetivos y que busca estrategias para enfrentarlos (Dweck, 1992; Pervin, 1992). Estas investigaciones, sostienen que las motivaciones sociales son aprendidas, algunas veces en la infancia y otras en etapas posteriores, y son llamadas “sociales” porque se desarrollan en el contexto de la familia, la comunidad y la cultura.

Estas teorías se desarrollaron a principios del siglo XX, entendiéndose inicialmente a la motivación como una activación (*arousal*) emocional. Aquí podemos ubicar a James (1890) y Lange (1885), con su teoría organicista de las emociones, quienes coinciden en considerar a las manifestaciones corporales de las emociones como parte integrante de cualquier proceso emocional así como de la conducta misma, llegando incluso a considerar esas reacciones como la fuente y base de las emociones, lo que podría ser ejemplificado de

la siguiente manera en palabras del propio Lange (1902): "... lo más racional es expresarse como sigue: nos sentimos afligidos porque lloramos; nos enfurecemos porque golpeamos al otro; si tenemos miedo es porque temblamos; no debemos decir: lloramos, golpeamos, temblamos porque nos sentimos afligidos, enfurecidos o asustados..." (citado en Vygotski, 1931/2004, p.20). Este aspecto es refutado por Cannon (1927), quien sostiene que al contrario de lo que establecen James y Lang, las modificaciones orgánicas aparecen como una reacción típica, intensa y estandarizada durante las emociones más diversas, es decir, que la emoción se produce antes que la conducta y que además influye en ella, pasando de ser la consecuencia de la conducta a la causa de la misma. Estas teorías son muy importantes no sólo en el estudio de las emociones sino que abren un campo de investigación sobre la motivación. En el afán de evitar reduccionismos al limitar a la motivación a las respuestas emocionales, se desarrollaron nuevas teorías que proponen otros aspectos cognitivos inmersos en la motivación tales como las atribuciones, como un elemento cognitivo que determinan los estados emocionales. S. Schachter, propone en su teoría que la activación fisiológica y elementos cognitivos como la atribución o la evaluación de la situación determinaban el estado emocional (Schachter, 1964; Schachter y Singer, 1962). Más adelante se presentarán otras teorías que plantean un papel relevante para otros aspectos cognitivos tales como las atribuciones, expectativas, auto-concepto, etc.

2.5 Teorías del rasgo.

Existe otro grupo de teorías que incluyen supuestos teóricos cognitivos, pero que, a diferencia de los anteriores, se centraron en el estudio de las aspiraciones que motivan a los individuos a actuar de determinada forma, sosteniendo que la motivación de los individuos

se debe a características relativamente estables en los sujetos y que éstas nos mueven hacia unas metas, además de que dan consistencia a la conducta ante diferentes situaciones.

Uno de sus principales exponentes es la obra de Gordon W. Allport (1937, 1961, 1963/1986), quien afirma que “la personalidad posee una estructura interna y una gama de características variables, pero no determinables” (1963/1986, p.56). Según Allport, la personalidad es producto de la dotación biológica, de la modelación cultural, del estilo cognitivo y del tanteo espiritual. Allport enfatiza los rasgos como elementos consistentes de la personalidad del individuo y que determinan la conducta en aquellas situaciones que las personas puedan percibir como similares. Critica otras perspectivas cuando señala que “desgraciadamente, los psicólogos tienden a descuidar la configuración personal de las capacidades que resultan al reunirse (de un modo único en cada individuo) la dotación innata y los intereses y rasgos adquiridos” (Allport, 1963/1986, p. 110).

Otra aportación importante es la de Henry A. Murray, teórico ecléctico de la motivación, para quien existen necesidades o motivos humanos universales que activaban la conducta de los individuos. La teoría de Murray puede ser clasificada dentro de las teorías del rasgo según Pintrich y Schunk (2002/2006). En su planteamiento teórico el motivador parece surgir de manera completa en el individuo donde el substrato fisiológico tiene una preponderancia especial, llegando a proponer que el cerebro es el órgano que le confiere unidad a la conducta del hombre. Se le considera a Murray como uno de los pioneros en introducir el constructo de necesidad (con una fuerte base fisiológica) en el ámbito de la motivación. Las necesidades eran para él una fuerza química que tenía su origen en regiones cerebrales y que influía en aspectos cognitivos, tales como los perceptivos e intelectuales, tanto de regulación como de la acción (Murray, 1938). Los desencadenantes de la necesidad se encuentran en aspectos internos y externos del

individuo que tienen un efecto de presión sobre el organismo; una vez desencadenada la necesidad, ésta provoca una tensión en el individuo para que oriente su conducta a la satisfacción de la misma, a través de conductas de aproximación o de evitación, cuyo fin último es la superación de obstáculos y la autosuperación, o en otras palabras, la recuperación de la homeostasis.

Murray identificó distintas necesidades que motivan al individuo y proporcionó una taxonomía de 20 necesidades, en donde la necesidad de logro aparece por primera vez como una de ellas; al respecto de éstas el mismo Murray aclara que no todas se presentan en todos los individuos y que en algunos casos unas son preponderantes en los individuos y que en otros casos, un sujeto puede llegar a experimentarlas en un periodo de tiempo muy breve. Posteriormente las clasificó en diferentes tipos dicotomizados: Primarias y Secundarias, Proactivas y Reactivas, Francas y Encubiertas, Centradas y Difusas y, finalmente, De efectos y De modos (ver Bischof, 1980). Las propuestas que se presentan en su trabajo de 1938 sientan las bases para el inicio del estudio teórico de la motivación de logro que se realiza en la actualidad (Huertas, 1997; Montero, 1989; Pintrich y Schunk, 2002/2006).

2.6 La perspectiva humanista.

Finalmente, tenemos a las teorías que se engloban en la perspectiva propiamente humanista, las que pretendían oponerse en principio a las teorías conductistas en su explicación de la motivación y del comportamiento del ser humano, buscando el incluir aspectos meramente cognitivos además de considerar al individuo como un todo integrado, resaltando una postura holista en la motivación, pasando a ser su objeto de estudio el individuo mismo en su totalidad. Dentro de esta perspectiva encontramos en primer lugar a

A. H. Maslow (1943, 1954) en primer lugar, con su teoría sobre la autorrealización como la principal motivación o necesidad del ser humano, considerando que para llegar a satisfacer esta necesidad, es preciso satisfacer primero las necesidades básicas (las orientadas a la supervivencia) para dar paso posteriormente a las necesidades superiores (las orientadas al crecimiento y la autorrealización). Para Maslow, el individuo debe progresar del estado de dependencia propio de la infancia, donde es primordial la confianza en el otro, pasando por la total independencia en la adolescencia hasta llegar al estado adulto, donde los demás confían en él, lo que favorece que se llegue a la fase de “autorrealización” (Maslow, 1954). En su último libro, “*The farther reaches of human nature*”, Maslow (1971) describe ocho formas o conductas que llevan a la autorrealización, considerándose este libro como la culminación de su pensamiento teórico.

Otro teórico que ha tenido gran influencia en esta perspectiva es C. Rogers, quien propone su punto de vista muy relacionado con el campo de la psicología clínica con lo que él denomina la terapia centrada en el cliente, en la que destaca la tendencia innata a la realización como el principal motivo del individuo y estando subyugados los otros motivos al desarrollo de las capacidades que conduzcan al crecimiento hacia dicha realización. Esta tendencia para Rogers tiene un papel central en la construcción del autoconcepto y se relaciona además con la aceptación positiva (Rogers, 1959). Una premisa fundamental en Rogers es que la gente utiliza su experiencia para definirse a sí misma, es decir, para él cada sujeto tiene su propio campo de experiencia o campo fenomenológico, en donde se incluyen los sucesos, las percepciones, las sensaciones y los impactos que la persona no conoce, pero que podría conocer si se concentrara en ellos, es su mundo personal y privado que puede corresponder o no a la realidad objetiva y observada. Dentro de ese campo se da un interjuego del sí mismo real (self) y el sí mismo ideal o autoconcepto que le gustaría

tener, las diferencias entre éstos son los que darán indicadores de incomodidad y desagrado o bien de autoaceptación.

Otro pilar de este enfoque es Víctor Frankl, quien después de sobrevivir en varios campos de concentración nazis escribe su experiencia en el libro "*Man's search for meaning*" (1959/2006) con lo que funda la Logoterapia. En dicho texto describe la vida de los prisioneros de un campo de concentración desde su perspectiva psiquiátrica, en donde plantea que incluso en las condiciones más extremas de deshumanización y sufrimiento, el hombre, al tener una razón para vivir, tales como esperanza de reunirse con sus seres queridos, proyectos o fe, tiene más oportunidades de vida que quienes no la tienen. Para Frankl, lo que buscamos es el sentido, mientras que el sin sentido es un vacío o hueco existencial. Cuando este vacío se experimenta surge la necesidad de llenarlo con distintas cosas mediante círculos viciosos, aunque queda la sensación de que nunca es suficiente. Frankl propone tres acercamientos para encontrar nuestro propio sentido a la vida: 1) a través de los valores experienciales, vivenciando algo o alguien que valoramos; 2) a través de los valores creativos, llevando a cabo un acto o proyecto; y 3) a través de los valores actitudinales, en donde se incluyen virtudes tales como la compasión, valentía y un buen sentido del humor, etcétera, pero de manera más especial el sufrimiento. Estas tres formas son para Frankl meras manifestaciones superficiales de algo mucho más fundamental, el suprasentido o la idea de que existe un sentido último en la vida, el cual no depende de otros, ni de nuestros proyectos o incluso de nuestra dignidad, éste es una clara referencia a Dios y al sentido espiritual de la vida.

Para finalizar este apartado, haremos referencia a Rollo May, dada su importancia en el enfoque, quien enfatizaba algunas de las dificultades inherentes y aspectos trágicos de la condición humana, incluyendo la soledad, la ansiedad y la alienación (May, 1972/1998).

Su teoría habla de la libertad de elección y la responsabilidad de nuestras acciones, aunque su mayor contribución radica en lo que él mismo denominó psicología existencial.

Las teorías hasta aquí expuestas explican el comportamiento del individuo de una manera global, en donde la motivación del mismo es definida por su efecto en las acciones manifiestas que realiza y cuyas causas eran factores ambientales (estímulos y consecuencias) y personales (del tipo innato e instintivo). En algunas de ellas se deja entrever la participación de algunos aspectos cognitivos en la relación de los factores personales y ambientales, más sin embargo, sigue predominando la visión del individuo como un ente pasivo en donde éste no hecha mano de sus capacidades de decisión y elección. Tenemos entonces la visión de la motivación desde las teorías organicistas y desde las ambientalistas, pero nos falta adentrarnos a aquellas teorías que fueron evolucionando al concebir al individuo como un ente racional y activo, que toma decisiones considerando el contexto en el que éste se desenvuelve y en las que se consideren variables inobservables en el individuo como lo son los conceptos mentalistas como las creencias, las metas, las imágenes, las atribuciones, etcétera.

3. Teorías de motivación de logro.

En el apartado anterior se presentó una breve reseña histórica de las teorías de la motivación más generales atendiendo a las diferentes perspectivas teóricas psicológicas. Como pudimos observar, en un principio, estas teorías enfatizaban los aspectos fisiológicos de la conducta resaltando el papel innato de los motivos. Posteriormente, se dio paso a las teorías que resaltan el papel del aprendizaje sin abandonar el énfasis que se otorga a los componentes fisiológicos de la conducta. Finalmente, se presentaron aquellas teorías que resaltan los aspectos cognitivos, como elementos centrales en la motivación de los

individuos, dejando en segundo término los aspectos fisiológicos. Existen otros modelos que se han dedicado al estudio de los motivos sociales tales como el logro, la afiliación y el poder, con explicaciones que incluyen elementos cognitivos que se constituyen como el núcleo teórico principal para el estudio de la motivación en la actualidad. Son precisamente las teorías de la motivación del logro las que revisaremos en este apartado al estar estrechamente relacionadas con el tema que nos ocupa.

Recuérdese que dentro de las teorías pioneras en el tema hemos hecho mención a dos autores: Murray y Maslow. Ambos hablan de las necesidades como un elemento motivador esencial, el primero con su taxonomía de las necesidades y el segundo con la jerarquía de las mismas. A éste último se le considera un antecedente de la teoría de la motivación intrínseca. Es por ello que revisaremos a mayor profundidad sus postulados. También nos adentraremos al modelo clásico de la motivación de logro de Atkinson y McClelland, por ser teorías que han tenido y tienen todavía en la actualidad, una gran influencia en las teorías de la motivación de logro vigentes.

3.1 Jerarquía de necesidades de A. Maslow.

Maslow tenía una orientación holista al estudiar al individuo en su conjunto, como un todo organizado e integrado, buscando conocer al individuo sano –no al enfermo, al que presenta una patología- de una manera optimista. Para Maslow, una necesidad afecta al individuo como totalidad y no solo a una parte de él, lo que implica que una necesidad tendría repercusiones en sus distintas funciones cognitivas, afectivas y conductuales a fin de satisfacer esa necesidad.

Aparte de identificar los motivos o necesidades de los individuo, lo más importante era poder establecer una jerarquía entre ellas, ya que Maslow consideraba que algunas

necesidades (las básicas) eran medios que el individuo utilizaba para lograr la satisfacción de otras necesidades más profundas o superiores que no siempre eran explícitas (Maslow, 1954) y que tenían la característica de ser universales. Es así, como con estos supuestos, desarrolló la jerarquía de necesidades que abarcaba cinco grandes grupos de motivos ordenados desde las necesidades básicas –orientadas a la supervivencia del individuo–, (entre ellas podemos citar a las necesidades fisiológicas de tipo homeostático como el dormir, comer o beber; y las necesidades de seguridad tanto física como psicológica), hasta las necesidades superiores –orientadas al crecimiento del sujeto– entre las que se encuentran las necesidades de amor y aceptación o necesidades sociales, las necesidades de autoestima y reconocimiento o respeto, hasta llegar a las necesidades de autorrealización entendidas como “el deseo de llegar a ser, cada vez más, lo que uno es” (Maslow, 1954, p.96). La misma jerarquía de las necesidades servía para indicar la secuencia que un individuo sigue para llegar al nivel más alto que es la autorrealización, y además planteaba la idea de que el individuo siempre estaría en la búsqueda de la satisfacción de una necesidad, pues al satisfacerse una de orden inferior, siempre aparecería otra de orden superior a la anterior, ya que éstas están relacionadas o conectadas entre sí y no pueden ser vistas como necesidades aisladas.

La jerarquía de necesidades se podía aplicar, según Maslow, al explicar el desarrollo filogenético y ontogenético, en donde las necesidades básicas son las que aparecen primero en la vida del sujeto y, conforme éste va creciendo, van apareciendo necesidades superiores una vez que las básicas estaban satisfechas. Pero es necesario aclarar que el orden en la organización de las necesidades no se sigue de manera rígida, sino que supone una ‘jerarquía de predominio relativo’, esto es, que al satisfacerse algunas necesidades, el

individuo no presenta dificultades para satisfacer otras necesidades del mismo nivel o de un nivel inferior que están parcialmente satisfechas.

3.2 Teoría de la expectativa-valor de Atkinson y McClelland.

Estos autores fueron los primeros en desarrollar una teoría sobre motivación de logro, la cual buscaba en primera instancia desarrollar un método válido para medir la motivación de logro sin abandonar los motivos sociales tales como la afiliación y el poder, y que esta motivación pudiera ser medida con el Test de Apercepción Temática –TAT– de Murray, en donde a partir del análisis del contenido de las historias construidas por los individuos mediante la asociación libre de las diferentes láminas, se podían identificar y diferenciar sus disposiciones motivacionales, dado el supuesto de que los individuos se proyectaban en esas historias, lo que permitía posteriormente hacer posible su análisis. Es a partir de aquí, que Atkinson y McClelland se centran con este procedimiento de evaluación en el estudio de las diferencias individuales en los motivos sociales y, de manera particular, en el de la motivación de logro (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953) y de la afiliación (Atkinson, Heyns y Veroff, 1954).

McClelland (1961, 1965) se especializó en el estudio de la motivación de logro y sus consecuencias sociales en el ámbito del desarrollo económico, actitudes paternas y el entrenamiento del niño, ejecución académica, metas laborales, aceptación de riesgo, etcétera, además de incluir en sus trabajos el motivo de poder (McClelland, 1975, 1982; McClelland, Alexander y Marks, 1982; McClelland, Davis, Kalin y Wanner, 1972; McClelland, Maddocks y McAdams, 1985; McClelland y Teague, 1975; McClelland y Watson, 1973).

La fuerza de este motivo interno, según McClelland, es capturada en las fantasías que la persona se dice, pues para él todo es posible en la fantasía. Por otro lado, planteaba que cuando hay alta necesidad de logro, ésta se manifiesta con características de competitividad y deseo de éxito, “se tienen altos estándares personales y se prefieren trabajos con colegas capaces que los puedan ayudar a tener éxito más que a ser participantes o solamente amigables” (1961, p. 439).

Por su parte, Atkinson, continúa la investigación sobre motivación de logro, la cual culmina con la presentación de su teoría clásica de motivación de logro (Atkinson, 1964, 1966). En su modelo propone una combinación de tres conceptos: los motivos, la expectativa y el incentivo. Los motivos representaban la parte interna y personal, mientras que las expectativas y el incentivo representaban la parte ambiental al estar relacionados con la situación o la tarea.

El motivo para Atkinson es “una disposición a esforzarse y conseguir un cierto tipo de satisfacción, como una capacidad de satisfacción en el logro de cierta clase de incentivos” (1966, p.13). Estos motivos son disposiciones diferenciales, relativamente estables y duraderas, como una característica de la personalidad que representaban el aprendizaje y la experiencia previa, y que incluye dos motivos básicos de logro: el motivo de aproximación al éxito o búsqueda del éxito, concebido como la “capacidad para sentir orgullo ante lo realizado” (Atkinson, 1964, p. 241) que pretende maximizar la satisfacción llevando a las personas a implicarse en tareas de logro, y el motivo de evitación del fracaso o miedo al fracaso, definido como “una capacidad para reaccionar con vergüenza cuando el resultado de una ejecución es el fracaso” (Atkinson, 1964, p. 244), que lleva a las personas a evitar el implicarse en tareas de logro, pues se busca minimizar el daño y evitar la experiencia de vergüenza y humillación como consecuencia del fracaso. Se asume que

todos tenemos ambos motivos y que éstos son ortogonales entre sí y que entran en conflicto cuando el sujeto se enfrenta a una situación (Atkinson, 1964, 1966).

La expectativa en este modelo es de naturaleza cognitiva y depende de las experiencias pasadas del sujeto ante situaciones específicas. La expectativa refleja la creencia subjetiva que tiene el individuo respecto a su probabilidad de éxito y fracaso ante una situación o tarea (Atkinson, 1966). En otras palabras, la expectativa es la anticipación cognitiva de las consecuencias de una acción, donde dicha anticipación es activada por señales de una situación o tarea tales como su dificultad y sus experiencias pasadas. Se operativiza como la probabilidad de éxito y viene dada por la experiencia previa en la tarea.

Finalmente, el valor del incentivo es la reacción afectiva por haber realizado una tarea. Esta reacción se concreta en el orgullo experimentado ante el éxito. Su valor radica en representar el atractivo o falta de éste ante una meta específica (Atkinson, 1964, 1966). El valor del incentivo es inversamente proporcional a la probabilidad de éxito, es decir, si una tarea es fácil, la expectativa de éxito es alta y el valor del incentivo bajo, el individuo no le dará tanto valor a su éxito en ella. Por el contrario, si la tarea es difícil y la expectativa de éxito es baja, el valor del incentivo es alto dada la tendencia de las personas a valorar más su éxito debido al orgullo experimentado por ser la tarea difícil. Contrariamente a lo que se supondría, son las tareas de dificultad media y no las de dificultad alta, las que lograrían un nivel de motivación máximo.

3.3 Teorías de motivación de logro intrínseca.

Estas teorías postulan que los individuos se involucran en una actividad simplemente por el interés y el placer que les supone la actividad en sí misma, sin que ello se considere como un medio para lograr alguna meta (Eccles y Wigfield, 2002; Huertas,

1997; Jiménez, 2003; Pintrich y Schunk, 2002/2006). Estas teorías han recibido influencias de distintas tradiciones: de las teorías psicoanalíticas con la idea de que la energía del yo es una fuerza motivacional innata (White, 1959), de algunas teorías humanistas, al retomar aspectos como necesidad de autorrealización en sus planteamientos de la búsqueda de la competencia y la efectividad del ser humano y, por la influencia de las propuestas de Murray, de quien se recoge la idea de que el origen de algunas necesidades se encuentra en aspectos internos del individuo.

Dentro de estas teorías tenemos varios planteamientos teóricos interesantes, tales como la motivación de efectancia o competencia propuesta por White (1959, 1960), quien sostiene que los seres humanos estamos motivados de forma innata a ser efectivos o eficaces en las relaciones que establecemos con el medio, lo que nos lleva a experimentar un sentimiento de dominio. Por otro lado, está la teoría de la causación personal de R. de Charms (1968, 1984), en donde se explica este concepto como la iniciación de una conducta decidida por el propio individuo para modificar su medio, donde las acciones que emprende son “causa de”, pues hay en él una necesidad intrínseca de atribuir los cambios en el ambiente a su propia acción ante la percepción de que su conducta está siendo determinada por sus propias elecciones. Desde este punto de vista, podemos diferenciar a los individuos en dos orientaciones motivacionales a saber: los que son el “origen” de la acción, como aquellos individuos en los que su conducta está intrínsecamente motivada y realiza sus propias elecciones y actúan libremente (autónomos), y los que son “marionetas” o aquellos individuos en los que su motivación es extrínseca o determinada por agentes externos, que no tienen control en sus elecciones y actúan forzados. Estas dos orientaciones motivacionales son los extremos de un continuo que varía en función de la percepción que tienen los individuos de una acción, independientemente de que ésta sea o no la misma. Sin

embargo, debemos considerar que los individuos no somos totalmente origen o marioneta, pues nuestras percepciones de control también dependen del contexto en el que estemos (Pintrich y Schunk, 2002/2006).

Existen otras teorías que hacen propuestas similares, tales como las de E. Deci y M. Ryan, conocida como la teoría de la autodeterminación (Deci, 1980, Deci y Ryan, 1980, 1985), quienes fueron influidos en su planteamiento por varios autores tales como Hebb (1949, 1955) con quien coinciden en que las personas están motivadas a buscar una estimulación o nivel de “arousal” óptimo; por White, con la idea de la necesidad de competencia de las personas y por Heider, con su constructo de lugar de causalidad y que se conecta con la causación personal de De Charms. Para Deci y Ryan, las personas tienen una necesidad de competencia y autonomía que les motiva a buscar una estimulación óptima en actividades desafiantes o retadoras porque les proporciona una motivación intrínseca al incrementarse su necesidad de competencia. Para la explicación del proceso motivacional del individuo, se conjugan tres aspectos en la teoría de estos autores: la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de la integración del organismo y la teoría de las orientaciones de causalidad.

El núcleo de este modelo teórico es la teoría de la evaluación cognitiva, en donde se describe cómo las percepciones que tiene el individuo del contexto se relacionan con el inicio y la regulación de su conducta motivada de forma intrínseca (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980, 1985; Ryan, Connell y Deci, 1985). Por un lado, se dice que la experiencia de autonomía o agencialidad, lleva a los individuos a tener la sensación de que ellos eligen y determinan su acción, permitiéndoles así tener el control en su interacción con el contexto; supone una percepción de la causalidad como interna lo que le llevará a motivarse intrínsecamente para llevarla a cabo, percibiendo su acción como auto-determinada y

voluntaria (Deci y Ryan, 2000). Por otro lado, ante la necesidad de competencia, el saberse y sentirse competente ante una actividad determinada, y el percibir que una situación puede incrementar su competencia, motiva al individuo intrínsecamente (Deci y Ryan, 1985; Ryan et al., 1985) y, finalmente, viene el contexto inter e intra-personal, el cual proporciona información sobre el posible incremento de la competencia, el control personal y la existencia de reforzadores externos, ya que éste no siempre proporcionará la misma información respecto a la sensación de competencia y de control.

Esta teoría, además, busca describir el proceso por el cual las conductas motivadas extrínsecamente al internalizarse llegan a ser autodeterminadas, en las cuales el individuo transfiere activamente la regulación de su conducta desde el exterior al interior de su propia persona (Deci y Ryan, 1991).

El proceso de internalización se realiza en cuatro niveles (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000). Primero, la regulación es llevada a cabo por otros individuos (nivel de regulación externa). Segundo, viene una forma inicial de regulación interna donde el individuo todavía no acepta el valor de la conducta como propio y su regulación se basa en el sentimiento de obligación a fin de satisfacer la necesidad de aprobación por parte de los demás (nivel de regulación superficial). Tercero, la regulación interna se basa en la utilidad de la conducta que motiva al individuo a realizar el comportamiento pues éste ya es importante para él y lo considera como propio (nivel de internalización completa). Finalmente, el cuarto nivel, que representa el nivel de mayor regulación interna, donde el individuo valora las conductas que le son importantes y las realiza por elección propia produciéndole un sentimiento de integración con su propia acción (nivel de la integración genuina). Este proceso de internalización sugerido por los autores es muy semejante a lo propuesto por Kohlberg (1964) y por Piaget (1932), respecto del desarrollo moral.

3.4 Teorías de expectativa-valor.

Dentro de esta perspectiva teórica se engloban un conjunto de teorías cognitivas que se desarrollan a partir del modelo teórico de motivación de logro de Atkinson (ver Atencio y Montero, 2009; Pintrich y Schunk, 2002/2006).

Uno de los autores más conocidos que utilizó el concepto de expectativa fue Bandura en su teoría de la autoeficacia (1986, 1997), aunque recuérdese que ya anteriormente Tolman lo había introducido. Bandura propone que las percepciones de autoeficacia (expectativas de eficacia) que tiene un individuo respecto a una actividad que realiza y las percepciones que tiene respecto a los resultados que anticipa lograr (expectativas de resultado) son los dos procesos básicos que influyen en la motivación o implicación del individuo para llevar a cabo una actividad específica. Define a la autoeficacia como “juicios de las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar las secuencias de acción requeridas para lograr un determinado rendimiento” (Bandura, 1986, p. 391). Este constructo es además multidimensional y puede variar en los individuos en su intensidad –mayor o menor expectativa de eficacia– y en su grado de generalidad –puede variar entre situaciones o mantenerse relativamente estable-, además de que varía en función del grado de dificultad de la tarea. Por su parte, las expectativas de resultado se refieren a las creencias que el individuo tiene sobre si su conducta le permitirá obtener un determinado resultado.

Como es de esperarse, la autoeficacia tiene consecuencias sobre la conducta de los individuos, ya que afecta su motivación en la elección de la tarea, pues dependiendo de su

nivel de autoeficacia, el individuo decide si afronta o evita una actividad, y por otro lado, repercute en el esfuerzo que éste realiza y en su persistencia en la tarea.

Los dos tipos de expectativas –de eficacia y de resultado– influyen en la conducta del individuo y en sus reacciones emocionales, aunque no están necesariamente relacionadas entre sí, pues un individuo puede tener altas expectativas de eficacia y bajas expectativas de resultado o viceversa. El hecho de que exista un vínculo entre ellas explica el porqué con frecuencia las expectativas de resultado dependen de las expectativas de eficacia (Bandura, 1986, 1997, 1999).

Otra de las teorías dentro del modelo expectativa-valor es la de Eccles y Wigfield (Eccles, 1983, 1987; Eccles y Midgley, 1989; Eccles, y Wigfield, 2002; Wigfield y Eccles, 2000), quienes postulan que las expectativas de éxito y el valor percibido de la tarea - creencias cognitivas internas de los sujetos- influyen en las conductas de logro que son externas y observables, tales como la elección de la tarea, cantidad de esfuerzo, nivel de ejecución, implicación y persistencia en la tarea.

El constructo de expectativa hace referencia a las creencias del individuo acerca de sus posibilidades de éxito por lo que está orientada al futuro; mientras que el constructo de valor se refiere a las respuestas que el sujeto da ante la pregunta de porqué debe hacer una tarea particular; entre las posibles respuestas figuran el interés, las creencias sobre la importancia o utilidad de la tarea y el costo que se tendría al elegirla (Eccles, 1983; Wigfield y Eccles, 1992, 2002).

Tanto las expectativas como los valores están determinados por elementos como la percepción de la demanda de la tarea (juicios realizados sobre la dificultad de la tarea), los autoesquemas (que comprenden el autoconcepto y las creencias que tiene la persona acerca

de sí mismo) y las metas (representaciones cognitivas de lo que se espera lograr o conseguir a corto y largo plazo) que se propone el individuo. Estos elementos están influidos a su vez por dos procesos cognitivos: por un lado, por las interpretaciones y atribuciones de sus resultados presentes y pasados y, por el otro, por las percepciones del entorno cultural y social (desde sus agentes socializadores hasta los roles sociales y de género).

Desde este punto de vista, el valor de la tarea se ve influido por la memoria afectiva (experiencia afectiva previa de los individuos en la tarea) la cual puede ser activada por la anticipación de la implicación en la tarea y que se dirige a valoraciones positivas o negativas de la actividad lo que lleva al individuo a enfrentarse, a sentirse interesado, o bien a manifestar conductas de evitación de la tarea (Eccles y Wigfield, 2002).

Finalmente, destacan que todos estos elementos y factores son influidos por el contexto social y cultural en el que el individuo se desenvuelve, el cual proporciona tanto oportunidades como restricciones para que se establezcan creencias y conductas individuales.

3.5 Teoría atribucional.

El estudio de las atribuciones supone otra perspectiva teórica en el estudio de la motivación de logro. Las atribuciones, como las definió Weiner (1974a, 1974b), son explicaciones causales de los resultados de nuestra conducta, es decir, de los éxitos y los fracasos. Desde esta perspectiva teórica, se postula que las personas están motivadas a conocer y entender tanto el ambiente como a sí mismos, a conocer las razones o motivos por los cuales se produce un hecho, y cuál es su fuente (Heider, 1958; Kelley, 1967; Weiner, 1992). En este sentido, las teorías atribucionales tienen como objetivo conocer las

razones que se perciben como causantes de los hechos, la información que influye en la formación de esa atribución y las consecuencias de dicha atribución causal (Weiner, 1992).

Las atribuciones son las explicaciones que los individuos hacen de sus éxitos y de sus fracasos, es decir, las explicaciones causales de los resultados de su comportamiento. Ante una situación dada, al considerar el resultado, el sujeto busca explicarse ese resultado y tiende a identificar las causas que él percibe que están implicadas, las cuales pueden ser o no ser las causas reales, como una forma de darle sentido al resultado, lo cual tiene efecto en el comportamiento del individuo no solo en la conducta manifiesta sino también en sus emociones y en sus cogniciones.

Según Weiner (1986) todas las causas que el sujeto identifica pueden clasificarse en función de tres dimensiones bipolares y continuas distintas: a) Locus de causalidad, el cual puede ser interno o externo al sujeto, b) Grado de estabilidad, que puede ser estable o variable a través del tiempo y de las situaciones, y c) Controlabilidad, donde las causas son controladas o no controladas por el sujeto.

Las tres dimensiones tienen consecuencias psicológicas cognitivas y afectivas, además de las conductuales en el sujeto en tres aspectos específicos: a nivel de las expectativas, de la motivación de logro y de las reacciones emocionales (Weiner, 1986).

La teoría de la atribución de Weiner continúa vigente en la actualidad y ha tenido gran repercusión en el contexto educativo, donde se han elaborado distintos programas de entrenamiento atribucional dirigido a los alumnos. En muchos casos, la teoría atribucional de Weiner ha sido considerada en combinación con otros modelos, como los de las teorías expectativa-valor. De hecho, algunos autores (Dweck y Elliott, 1983; Eccles y Wigfield, 2002; Pintrich y Schunk, 2002/2006) han considerado el modelo de Weiner como una teoría perteneciente al grupo de expectativa-valor, aunque realmente no incluye el

constructo de valor propiamente dicho, sino que se centra en la parte de expectativa de este tipo de modelos.

En resumen, la teoría de Weiner aporta al estudio de la motivación de logro la importancia de las atribuciones causales y su relación con elementos cognitivos y emocionales que determinan la conducta futura de los individuos. Los estudios actuales han demostrado que las atribuciones no son el único elemento a tener en cuenta para explicar la motivación de los alumnos, pero el desarrollo que realizó Weiner de ese elemento ha resultado fundamental para su integración con otros factores –cognitivos o afectivos– que orientan, dirigen y mantienen la conducta de los seres humanos enfocada al logro (Dweck y Elliott, 1983). Más adelante ahondaremos en esta teoría por ser la que nos ocupa en la presente investigación.

3.6 Teoría de la valía personal.

Teoría propuesta por M. Covington (1984, 1992, 2000a), desde su punto de vista, es un modelo centrado en las metas, entendidas éstas como una disposición adaptativa y relativamente estable de las personas (2000b). Covington discute diversos aspectos del modelo atribucional de Weiner (Covington y Omelich, 1979, 1984a, 1984b) y plantea que además de las atribuciones causales, las expectativas también tienen un papel fundamental en la motivación de logro de los individuos. Para él las expectativas no están determinadas por la causa a la que se atribuye un resultado, sino que pueden producirse de manera independiente. Además argumenta que existen otros factores y disposiciones sociales que también influyen en la valoración del individuo de su propia competencia y, finalmente,

difiere con Weiner respecto al tipo de reacción afectiva que se produce tras obtener un resultado negativo.

Para Covington (1984, 1992, 2000a) la autovaloración es una necesidad básica de todos los individuos que los motiva a salvaguardar su autoestima. Por ello considera que las metas de logro que persiguen los individuos reflejan distintos modos de establecer y mantener su sentimiento de valía personal, su autoimagen positiva y de pertenencia a una sociedad que valora la capacidad de los individuos (Covington, 2000b). En el caso de los niños, un modo de mantener una percepción positiva de su valía personal se consigue teniendo un elevado autoconcepto académico. Este motivo de valía personal puede generar distintas orientaciones en la conducta de los individuos.

Dada la necesidad de autovaloración, se explica el porqué los individuos buscarán mantener una alta autoestima ante cualquier resultado de sus actividades, ya sea haciendo distintas atribuciones causales de los resultados positivos y negativos, considerando la habilidad como causante de los resultados positivos y/o utilizando otras causas no estables para explicar los resultados negativos, tal y como se observó en sus trabajos empíricos (Covington y Omelich, 1979).

Para Covington (1984) la tendencia a la evitación del fracaso es parte del repertorio de conductas defensivas de algunos sujetos como una manera de evitar que el fracaso afecte a su autovaloración. Por otro lado, le otorga gran importancia al contexto, especialmente al educativo, en el mantenimiento de la percepción de valía personal (Covington, 1992), debido a que las situaciones competitivas y de evaluación que se producen en la escuela tienen implicaciones importantes en la autovaloración de la competencia académica de los alumnos. Como resultado de ello, propone diversas estrategias para mantener el

Lenguaje y desarrollo motivacional: las atribuciones a través del habla privada, 46

autoconcepto académico de los alumnos y reducir consecuentemente las estrategias de evitación del fracaso en el contexto escolar (Covington, 2000a).

3.7 Teorías de metas.

La teoría –o conjunto de teorías- que aquí se engloban postulan que el aspecto central de la motivación de los individuos radica en las metas que se pretenden obtener. Se concibe a la meta como “la representación mental que uno tiene de los resultados o fines de una acción pretendida” (Mateos y Arana, 2003, p. 717), en otras palabras, vendrían a ser los propósitos u objetivos que un individuo se plantea.

Los antecedentes más claros de estas teorías son los modelos de necesidades expuestos en apartados anteriores, tales como la taxonomía de necesidades de Murray (1938) y la jerarquía de necesidades de Maslow (1954). En la actualidad, se considera la perspectiva sociocognitiva sobre las metas en donde se incluyen otras teorías, como la teoría del establecimiento de meta de Locke y Latham (1985, 1990), la teoría de sistemas motivacionales de M. Ford (1992) y las teorías de orientación a metas elaboradas específicamente para explicar el comportamiento de logro.

Locke y Latham presentaron un modelo motivacional de metas que se desarrolló y se ha aplicado solamente en el contexto organizacional denominado Teoría del Establecimiento de Meta (Locke, 1968; Locke y Latham, 1985, 1990). Para estos autores la fijación de metas es un proceso motivacional que supone que el individuo establece parámetros cuantitativos o cualitativos de ejecución para valorar su rendimiento. Desde su punto de vista, el beneficio de plantearse metas depende de dos aspectos: por un lado, de la elección y el compromiso con la meta por parte del individuo en la consecución de la misma y, por el otro, de las propiedades mismas de las metas, tales como la proximidad, la

especificidad y la dificultad. Estos dos aspectos pueden estar influidos por una gran variedad de factores personales: la habilidad en la tarea, las atribuciones causales, el valor de la tarea, la autoeficacia, la experiencia previa, etcétera, así como por factores ambientales de tipo social y cultural (Pintrich y Schunk, 2002/2006).

La elección de la meta se refiere a la identificación de la meta concreta que el individuo intenta obtener en un momento específico, así como a la especificación del nivel que se busca lograr, mientras que el compromiso de la meta se refiere al aspecto volitivo involucrado visto como la intensidad con la que el individuo persigue dicha meta, es decir, el entusiasmo que experimenta para conseguirla y la determinación mostrada en su logro. Con respecto a las propiedades de las metas, se plantea que tanto la cercanía de la meta, la inclusión de estándares de ejecución específicos como la dificultad moderada, son los más motivantes en contraposición con metas distantes, generales y fáciles; y que además promueven la autoeficacia.

Otra de las teorías dentro de este subgrupo es la Teoría de sistemas motivacionales de M. Ford (1992). Es una teoría integradora, desarrollada a partir de la inclusión de aportaciones de distintos modelos motivacionales, en donde se resaltan los elementos biológicos y contextuales (sociales y ambientales) a fin de explicar el logro y la competencia.

Los componentes que integra en su explicación del logro incluyen, en primer lugar, a la motivación, la cual es entendida como el elemento anticipador y evaluador que proporciona la energía y la dirección del comportamiento; en segundo lugar, a la habilidad, la cual está constituida por funciones cognitivas y de procesamiento de información, así como por las conductas necesarias para la realización de las acciones competentes; en tercer lugar le sigue la biología, definida como las capacidades físicas y biológicas de la

persona que facilitan o entorpecen la ejecución de la tarea y, finalmente, en cuarto lugar viene el ambiente, definido como el entorno que incluye diferentes contextos en que se mueve el individuo y que proporcionan oportunidades de desarrollo.

Para Ford la motivación, a su vez, se compone por tres elementos: las metas, las emociones y las creencias de agencialidad personal; si alguno de estos elementos faltara darían como resultado la ausencia de la motivación de un individuo. Ford (1992) distingue dos componentes de las metas: el contenido y el proceso de orientación.

El contenido de las metas se refiere no solo a los objetivos y razones que se tienen al plantearse una meta sino también a las consecuencias deseables o indeseables de ésta. Identifica 24 categorías de metas, de las cuales todas ellas tienen el mismo nivel de importancia y que además pueden coexistir simultáneamente. Estas 24 metas se agrupan en temas dando lugar a la taxonomía de metas, la cual identifica dos grandes grupos: 1) consecuencias deseadas intrapersonales, en donde se incluyen las metas afectivas (entretenimiento, tranquilidad, felicidad, sensaciones corporales y bienestar físico), las metas cognitivas (exploración, comprensión, creatividad intelectual y autoevaluaciones positivas) y las metas de organización subjetiva (unidad y trascendencia); y 2) consecuencias deseadas individuo-ambiente, conformadas por las metas de relaciones sociales auto-assertivas (individualidad, autodeterminación, superioridad y adquisición de recursos), las metas de relaciones de integración social (pertenencia, responsabilidad social, equidad y provisión de recursos) y las metas de tarea (dominio, creatividad de la tarea, dirección, ganancias materiales y seguridad).

Con el proceso de orientación de metas, Ford se refiere a los métodos que se utilizan para lograr que las metas sean posibles en un determinado contexto, en donde se busca que las metas estén alineadas y no entren en conflicto entre sí. Para él, existen tres tipos de

orientación a metas o estilos: activo-reactivo, aproximación-evitación y mantenimiento-cambio.

Las teorías de orientación a meta, por su parte, surgieron como una forma de explicar específicamente la conducta de logro desde la psicología educativa, de la psicología motivacional y la psicología del desarrollo en el contexto escolar (Pintrich y Schunk, 2002/2006). En estas teorías las metas son la estructura básica sobre la que se asientan distintos componentes cognitivos y emocionales, siendo el constructo principal la orientación a meta o propósito de los individuos para iniciar y desarrollar conductas de logro. Como señalan Montero y Huertas (2002), “la meta es el organizador alrededor del cual gira la motivación y los elementos que la configuran” (p. 9). Bajo esta perspectiva, resulta de vital importancia no solo el conocer el contenido de la misma sino el proceso mediante el que se establece, es decir, los criterios con los que el individuo juzga su grado de alcance, su éxito o fracaso en ella (Pintrich, 2000). En este sentido, la orientación a meta, puede ser conceptualizada como un patrón integrado y organizado de sistemas, teorías, esquemas, hipótesis o creencias que implican distintos modos de actuar, de aproximarse y de implicarse en situaciones de logro influyendo en la evaluación de la propia ejecución de dichas metas (Ames, 1992; Dweck y Elliott, 1983).

Aunque se han identificado distintas orientaciones a meta, las diversas teorías coinciden tanto en resaltar que cada tipo de meta va asociado con características cognitivas y emocionales determinadas que dan lugar a lo que se conoce como orientación motivacional, así como en el reconocimiento de dos metas a destacar que aunque reciben un nombre distinto dependiendo del autor se refieren en lo general a lo mismo, aunque cada uno de ellos haga consideraciones específicas al respecto. Dweck y sus colaboradores se refieren a las metas de ejecución y las metas de aprendizaje (Dweck y Elliott, 1983; Dweck

y Leggett, 1988). Nicholls (1984) en cambio, habla de las metas orientadas a la tarea y las metas orientadas al ego. Por su parte, Ames (1992) refiere las metas de ejecución y las metas de dominio y, Maehr y Midgley (1991) hablan de metas centradas en la tarea y metas centradas en la habilidad.

Para fines prácticos, en este trabajo hemos optado por la terminología de Dweck por considerar que los términos utilizados en sí mismos permiten diferenciar de manera inmediata y clara su contenido específico.

Se entiende por metas de ejecución, aquellas que están centradas en demostrar competencia en una tarea y en cómo ésta será juzgada por los otros, es decir, los individuos orientados a metas de ejecución constantemente buscan criterios de comparación entre ellos y los demás, buscando el reconocimiento social por la consecución de altos niveles de ejecución (Dweck y Elliott, 1983).

En cambio, las metas de aprendizaje, son aquellas que se caracterizan por un interés en el incremento de la competencia en la tarea por parte del individuo, lo que lleva a la superación personal o al logro de niveles de ejecución establecidos por él mismo o, en otras palabras, a la superación de los retos personales. Como se puede notar, las metas de ejecución están más ligadas a la motivación extrínseca, mientras que las metas de aprendizaje, lo están a la motivación intrínseca.

Por su parte, Pintrich (2000) establece tres tipos de metas en función de su grado de especificidad: metas específicas de una tarea o metas objetivo, metas relativas a la tarea y metas de logro. Las metas específicas de una tarea o metas objetivo se refieren a los objetivos concretos que se plantea un individuo sobre el rendimiento que espera lograr en una tarea particular; las metas relativas son las razones por las que un individuo quiere o intenta llevar algo respecto a una tarea concreta; y, finalmente, las metas de logro se

refieren a las razones por las que un individuo se propone una tarea así como a los criterios que se plantea para evaluar su competencia, habilidad o rendimiento en la misma. Según este autor, “las metas de logro no son solamente metas objetivo o metas más generales, sino que representan una orientación general a la tarea que incluye un conjunto de creencias sobre propósitos, competencia, éxito, habilidad, esfuerzo, errores y criterios” (Pintrich, 2000, p. 94), es decir, que estas metas son las referidas por las teorías de orientación a meta.

Para terminar con este punto, mencionaremos otros dos tipos de metas identificados por Nicholls (1989), las metas de evitación al trabajo y las metas de alienación académica. Las primeras se refieren al sentimiento de éxito que se produce cuando las tareas son fáciles, mientras que las últimas se refieren al sentimiento de éxito que se produce cuando el individuo siente que puede perder el tiempo o no hacer lo que “tiene que hacer” sin recibir una consecuencia negativa.

Para nuestro estudio, resulta relevante el considerar las orientaciones a meta, ya que como el mismo Nicholls plantea, la orientación a meta es un criterio general que utiliza el individuo para juzgar el resultado de sus acciones ante una tarea por lo que su conocimientos nos ayudaría a predecir las creencias sobre las causas del éxito o las atribuciones (Duda y Nicholls, 1992). En general, se ha encontrado que las metas de aprendizaje están ligadas a patrones atribucionales adaptativos y positivos, donde el esfuerzo es el que determinará el éxito o el fracaso ante una tarea y además, este esfuerzo estará ligado a la habilidad, en el sentido de que entre mayor sea el esfuerzo mayor será la habilidad. Por el contrario, las metas de ejecución están ligadas a patrones atribucionales inadaptables y negativos, acompañados de sentimientos de indefensión aprendida (Dweck y Leggett, 1988). La habilidad concebida como algo estable es la atribución recurrida ante el éxito o el fracaso en una tarea, por lo que los individuos tienden a pensar que mientras

Lenguaje y desarrollo motivacional: las atribuciones a través del habla privada, 52

más se esfuerzen en algo, ello es una muestra de que menos habilidad tienen, lo que les lleva a evitar el esfuerzo como una forma de proteger su autoestima (Covington y Omelich, 1979).

Sentada esta relación entre orientación a metas y atribuciones, pasamos a detallar en profundidad los procesos de atribución de causalidad y su configuración a lo largo del desarrollo.

CAPÍTULO 2. LA TEORÍA ATRIBUCIONAL EN EL ESTUDIO DE LA MOTIVACION.

1. Introducción.

En este capítulo haremos una revisión completa de los diferentes elementos que conforman la teoría atribucional de Bernard Weiner por ser la teoría motivacional dentro de la cual se inserta, en parte, nuestro trabajo.

De esta teoría se revisaremos sus orígenes y fundamentos teóricos para explicar el proceso atribucional y sus relaciones con la conducta y las emociones; presentaremos las causas más comunes a las que se suele recurrir al hacer atribuciones de causalidad, así como a las tres dimensiones de causalidad que Weiner establece para continuar con el análisis de las relaciones que guardan las atribuciones con las expectativas, mantenimiento en la tarea, reacciones emocionales y conductuales.

También comentaremos los estudios que se han llevado a cabo para describir el desarrollo de las atribuciones en los individuos así como las metodologías utilizadas en dichos estudios para la identificación de las mismas.

Por último, plantaremos las limitaciones que se han argumentado a esta teoría así como las aportaciones que la misma plantea en distintos escenarios.

2. La teoría atribucional de Bernard Weiner.

Los inicios de las teorías atribucionales se sitúan en Heider (1958, 1960), para quien los individuos se basan en la capacidad de percibir covariaciones entre causa y efecto de una acción al momento de hacer atribuciones causales. Según este autor, los individuos tienen una ilusión de control personal o eficacia sobre su comportamiento y el de otros, lo

cual se evidencia con la creencia de que tienen el control sobre sus propios actos al igual que los otros lo tienen sobre su comportamiento aún cuando haya evidencia de lo contrario.

Heider plantea que existen dos factores que influyen en dichas atribuciones causales: los factores personales y los factores ambientales. Los personales se dividen en aptitudes (habilidades físicas y mentales) e intentos, los cuales impulsan y guían la acción; mientras que los ambientales se dividen en características de las tareas (referidas a la dificultad de la misma) y en el factor suerte. Asimismo, considera el aspecto motivacional como el elemento que determinará si una acción se va a realizar o no, incluyendo solamente a las acciones intencionadas con dos facetas: la fuerza como el componente direccional y el esfuerzo relacionado con la intensidad de la conducta. Esta distinción que realiza tiene repercusión en modelos desarrollados posteriormente, de ahí que se le considere el iniciador de la aproximación atribucional en psicología (Weiner, 1985). Existen una serie de modelos teóricos que se complementan para explicar las atribuciones, donde cada uno de ellos hace especial énfasis en un aspecto particular del proceso atribucional.

Weiner, por su teoría atribucional de la motivación y la emoción, es considerado uno de los autores que presenta una teoría más sólida al respecto (1974a, 1974b, 1979, 1982, 1986, 1992, 1994, 2005, 2008). La teoría de Weiner tiene como antecedente más lejano a Atkinson, de quien fue alumno y al que le reconoce influencia en su marco teórico y en su interés por estudiar los procesos cognitivos (las expectativas y el valor de los objetivos) que afectan a la motivación de logro. De igual manera, recibe influencia de las propuestas de Heider y de las aportaciones de Kelley respecto a los factores utilizados para categorizar la información que influye en los procesos motivacionales.

En su teoría, Weiner hace un replanteamiento de lo propuesto por estos autores, al considerar, en primer lugar, que las atribuciones son las responsables de las reacciones

emocionales y de las expectativas y, en segundo lugar, que las dimensiones de causalidad deberán ser reanalizadas para crear una nueva clasificación o taxonomía dada su insuficiencia para explicar el comportamiento evidenciado en distintos estudios.

Según Weiner (1992), la teoría atribucional de la motivación, tiene como objetivo central el conocer las razones que se perciben como causantes de los hechos, la información que influye en la formación de esa atribución y las consecuencias de dicha atribución causal. Concibe las atribuciones (1974a, 1974b, 1982, 1986) como explicaciones de los éxitos y los fracasos, esto es, como explicaciones causales de los resultados. Para formular estas explicaciones, los individuos procesan la información de que disponen de manera activa seleccionando los datos. De ahí que las atribuciones causales que hace el individuo son las causas percibidas por él mismo, que pueden ser o no ser las causas reales. Sin embargo, esas creencias o atribuciones causales que realizan los individuos, para conocer el mundo y para conocerse a sí mismos, son el elemento cognitivo que instiga y orienta su conducta. Además de servirles para explicar los hechos que ya han ocurrido, poseen un valor predictivo sobre lo que sucederá en otras ocasiones determinando el tipo, la calidad y la intensidad de la reacción emocional incidiendo de forma muy importante en otros procesos motivacionales como las expectativas y los juicios de responsabilidad (ver Pintrich y Schunk, 2002/2006). Desde este punto de vista, se concibe al individuo como un ser consciente que toma decisiones racionales (Weiner, 1986, 1991, 1992) aunque ello implique que en ocasiones no actúe de acuerdo con el principio del placer-dolor.

Las causas a las que suelen atribuir los individuos sus éxitos o sus fracasos hacen referencia de manera frecuente y preponderantemente a su capacidad o falta de ella, ya sea cognitiva o manual (inteligencia y habilidad), a la cantidad de esfuerzo y tiempo dedicado en la tarea, al grado de dificultad de la tarea y a la influencia de la suerte (Weiner, 1986),

aunque se resalta el hecho de que existen otras causas a las que se recurren al momento de explicar los resultados de las acciones como las que, por ejemplo, planteaba Rosenbaum (1972), quien reconocía algunos estados disposicionales o bien características de personalidad, como el humor o estados de ánimo, la fatiga, el esfuerzo transitorio, la vagancia, la diligencia y la tolerancia entre otras.

2.1 Dimensiones de causalidad.

Hay muchas causas a las que se pueden referir los individuos al momento de intentar explicar un resultado (éxito o fracaso). Según Weiner (1986), como lo señalamos en el capítulo anterior, todas estas causas pueden clasificarse en función de tres dimensiones distintas: a) locus de causalidad, b) grado de estabilidad y c) controlabilidad. Cada una de estas dimensiones es concebida por Weiner (1992) como un continuo bipolar con dos extremos: interno/externo, estable/variable y controlable/no controlable.

Existen varios estudios empíricos en los que se han realizado procedimientos estadísticos con los que se comprobaron las dimensiones propuestas por Weiner, entre los que se destacan los análisis factoriales (Meyer, 1980; Meyer y Koelbl, 1982; Wimer y Kelley, 1982), el análisis de discriminación múltiple (Michela, Peplau y Weeks, 1982), así como procedimientos de escalamiento basados en juicios de categoría (Stern, 1983).

Cada una de las dimensiones tienen consecuencias sobre el comportamiento del sujeto en tres aspectos específicos: a nivel de las expectativas y de la motivación de logro, de las reacciones emocionales y a nivel de la conducta (Weiner, 1986). Para una mejor comprensión de las dimensiones y sus efectos, vamos a continuar con el siguiente esquema para su desarrollo: a) naturaleza de la dimensión, b) antecedentes teóricos y c) efectos en el comportamiento.

2.1.1 *Locus (lugar) de causalidad.*

Desde esta dimensión, las causas que se atribuyen a los resultados pueden ser de dos tipos: internas, cuando residen dentro del propio individuo (como la capacidad -habilidad e inteligencia- y el esfuerzo –entendido como la cantidad de tiempo dedicado a la tarea o en la tensión muscular percibida-), o externas, cuando hacen referencia a acontecimientos exteriores o externos al sujeto, en este caso pueden ser causas ambientales –relativas al contexto (como la suerte o la dificultad de la tarea)– o causas sociales –relativas a otras personas (sean adultos o pares).

Esta dimensión surge de la distinción que hace Heider (1958) de los factores personales y ambientales (internos-externos) y de la dimensión propuesta por Rotter (1966) respecto a las creencias de causalidad (Locus de control interno y Locus de control externo) así como de la tipología de DeCharms (1968).

Según Rotter, la percepción de control de la conducta puede darse de dos maneras: 1) interna, cuando el individuo se percibe como responsable de las consecuencias de su conducta y 2) externa, cuando las circunstancias que controlan la conducta escapan del control del individuo mismo. También recordemos que DeCharms distingue entre los Autónomos y los Marionetas. Ambos autores, por tanto, se refieren al lugar de control percibido por el sujeto de su propio comportamiento, mientras que Weiner hace referencia a la localización de las causas (personal o externo), por lo que prefiere utilizar el término Locus de Causalidad a fin de evitar confusiones entre los conceptos de Rotter y los propios, así como para poder diferenciarlos de su tercera dimensión (controlabilidad).

Esta dimensión tiene efectos en las reacciones emocionales principalmente, aunque también tiene consecuencias en las expectativas y en la motivación de logro. Así, el hecho de atribuir un resultado a una causa interna o externa va a determinar su valor para el que las percibe, por lo que sus consecuencias afectivas o emocionales influirán en la autoestima y orgullo de la persona (ver Shaffer, 2002; Weiner, 1974a, 1974b, 1986, 1991 y 1992).

Cuando el éxito se atribuye a aspectos internos como la habilidad y el esfuerzo, la reacción afectiva es de un sentimiento de competencia, orgullo, satisfacción y confianza llevando a un aumento de la autoestima (Wiener, 1985; Weiner, Figueroa-Muñoz y Kakihara, 1991); las expectativas para éxitos futuros se incrementan al igual que su motivación de logro, dado que los éxitos se perciben como más valiosos. Por el contrario, cuando el fracaso se atribuye a aspectos internos, la reacción afectiva es de incompetencia, vergüenza, culpa, ira, frustración y resignación, llevando al sujeto a experimentar una disminución en su autoestima; sus expectativas para salir del fracaso disminuyen en el caso de la habilidad, mientras que en el caso del esfuerzo se incrementan. Respecto a su motivación de logro, se observa poca persistencia e intensidad en las acciones futuras cuando el resultado se atribuye a la falta de habilidad, mientras que cuando se atribuye a la falta de esfuerzo, la motivación de logro puede incrementarse (Weiner, 1994).

Ahora bien, cuando el éxito se atribuye a aspectos externos como la suerte y la dificultad de la tarea, las reacciones emocionales que le acompañan son la sorpresa y la esperanza, las expectativas permanecen invariables con respecto a la suerte, mientras que ante la dificultad de la tarea se incrementan al igual que su motivación de logro. Si los resultados de fracaso se atribuyen a estos aspectos externos, tales como la mala suerte o malas oportunidades, las reacciones emocionales tienden a ser de sorpresa, aturdimiento e inseguridad, vergüenza y agradecimiento, y en el caso de los que culpan a otros tienden a

sentirse agresivos y hostiles (Weiner et al., 1991), en ellos no varían sus expectativas con respecto a la suerte, mientras que con la dificultad de la tarea éstas se incrementan, finalmente, su ejecución tiende a disminuir (Weiner, 1994).

2.1.2 *Grado de estabilidad.*

La estabilidad de una atribución se refiere a la permanencia de las causas de los resultados o al grado en que éstas pueden fluctuar fácilmente a lo largo del tiempo o de unas situaciones a otras (como la suerte o el esfuerzo), o bien, que son causas que tienen una estabilidad temporal, ya sea fija o relativamente constante (como la capacidad y la dificultad de la tarea). En otras palabras, que el resultado se atribuye a causas consideradas por el individuo como un valor que tiende a permanecer inalterable a lo largo del tiempo o de las circunstancias (por ejemplo, la inteligencia como constructo general en su concepción más clásica).

En 1971, Weiner, Brieze, Kuala, Reed, Rest y Rosenbaum plantearon la necesidad de tomar en cuenta una segunda dimensión basándose en el razonamiento de que algunas causas internas fluctuaban mientras que otras se mantenían relativamente constantes. Se consideró lo que el mismo Heider había dicho al respecto sobre la habilidad (aptitud), en el sentido de que este factor causal es percibido como una capacidad constante, mientras que otros factores causales, tales como el esfuerzo o el estado de ánimo, eran percibido como más variables, los cuales cambiaban de un momento a otro o por periodos de tiempo. El mismo razonamiento se aplicó a las causas externas. Se rescatan las dos reacciones emocionales propuestas por Mowrer (1960) ante esta dimensión: esperanza y miedo.

Para Weiner (1974a, 1974b, 1986, 1991 y 1992), la dimensión de estabilidad es la que ejerce una mayor influencia sobre los aspectos cognitivos; afectando especialmente a

las expectativas de logro futuras que el individuo puede generar ante situaciones similares, ya sea con expectativas de esperanza de éxito o bien, miedo al fracaso. La esperanza se experimenta ante el éxito y ante una atribución cuya causa se percibe como estable, mientras que el miedo se da ante el fracaso y ante la atribución de una causa percibida como inestable o variable.

De manera que, cuando los resultados se atribuyen a causas estables, hay una tendencia en las expectativas de que el resultado, independientemente de que sea bueno o malo, se repita, mientras que cuando se atribuyen a causas inestables o variables, los sujetos tienden a esperar cambios en los resultados dado que la causa no tiene porqué volver a aparecer, lo que se asocia con los sentimientos de esperanza.

Cuando el éxito se atribuye a situaciones estables, como la habilidad o dificultad de la tarea, la reacción afectiva es de un sentimiento de orgullo o de esperanza, con una alta valoración del resultado y unas expectativas confiadas para éxitos futuros, su motivación de logro se ve afectada en el sentido de que el sujeto tiende a persistir en la tarea. Por otro lado, cuando el fracaso se atribuye a estas causas la autoestima se ve vulnerada y se experimenta desamparo y desesperanza, las expectativas son de fracaso y su motivación de logro se ve afectada llevando al sujeto a esforzarse menos para el éxito futuro pues parece asociarse con sentimientos de resignación y depresión en casos más severos.

Cuando el éxito se atribuye a situaciones variables como el esfuerzo o la suerte, se acompaña de un sentimiento de tranquilidad con una buena valoración del éxito y de expectativas que pueden variar pues no se está seguro del mismo en el futuro, mientras que la motivación de logro no se ve incrementada. En el caso contrario, ante el fracaso la autoestima se ve herida y se experimenta culpa, sus expectativas son menos negativas pues

abren la posibilidad de mejora y su motivación de logro se afecta en el sentido de que lleva al sujeto a esforzarse más para obtener el éxito futuro.

2.1.3 *Controlabilidad.*

Esta dimensión indica el grado de control que el individuo tiene para modificar las causas a las que atribuye su resultado (Weiner, 1979), es decir, si el sujeto tiene un control directo y voluntario sobre la causa a la que atribuye su resultado –como en el esfuerzo– o si por el contrario, la causa no puede ser controlada por el propio sujeto porque no depende de él, como en la suerte, la habilidad y la dificultad de la tarea; como puede verse, de alguna manera la controlabilidad implica un componente esencial: la responsabilidad (Weiner, 1994). En términos generales se puede decir que todas las causas externas son no controlables pero que no todas las causas incontrolables son causas externas.

Varios autores han señalado que las atribuciones se hacen con el objetivo de conseguir que el mundo social sea predecible y controlable (Heider, 1958; Jones y Davis, 1965; Kelley, 1967). Esta dimensión fue sugerida por Rosenbaum (1972) bajo el nombre de causa voluntaria o control opcional y, posteriormente Weiner la denominó en 1979 como Controlabilidad. Rosenbaum planteaba que el esfuerzo está sujeto a un control voluntario pues el mismo individuo puede incrementar o disminuir sus esfuerzos. De igual manera, sostenía que no se puede decir lo mismo respecto al estado de ánimo del individuo o a la fatiga (todas ellas causas internas e inestables) dado que éstas últimas están influidas por circunstancias que no pueden ser modificadas por el mismo individuo. Estas propuestas llevaron a solucionar algunos problemas planteados sobre las atribuciones, pero al mismo tiempo generó otra dificultad: el uso del término control, el cual se había relacionado con el

concepto locus de control propuesto por Rotter (1966). Para evitar confusiones posteriores, Weiner decide utilizar el concepto Locus, para la primera dimensión, tal y como se mencionó anteriormente y el término de Control para la tercera dimensión, lo que la llevó a convertirse en Controlabilidad. Durante mucho tiempo se cuestionó sobre si la intencionalidad (Weiner, 1979) debería ser otra propiedad de las causas a considerar en las atribuciones, lo que llevó finalmente a Weiner a establecer que ésta podría estar incluida en esta tercera dimensión y no ameritaba un trato diferencial al no haber suficiente evidencia para ello y que además la intención describía más una acción y su anticipación de las consecuencias y no una causa en sí, pues la causa no es intencionada (1986).

Weiner (1991) señala que la controlabilidad que el individuo adjudique a las causas también tiene consecuencias emocionales que pueden consistir en reacciones emocionales dirigidas hacia uno mismo, tales como la vergüenza o la culpa, o bien, es posible que se den reacciones dirigidas hacia otros, como gratitud, enfado o simpatía, por supuesto, ello dependerá además del resultado que se haya obtenido (Weiner, 1986, 1994). En este sentido se dice que esta dimensión está relacionada especialmente con los afectos sociales (Weiner, 1992) y juega un papel muy importante en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales así como de sus peculiaridades.

Cuando el éxito se atribuye a causas controlables, la reacción emocional que sobreviene es el orgullo y una valoración positiva del éxito, llevando al sujeto a tener expectativas futuras positivas y una excelente motivación de logro. Si por el contrario, es el fracaso el que se atribuye a estas causas, sobrevienen reacciones emocionales de culpa e ira pues hay una implicación de responsabilidad acompañadas de evaluaciones negativas para el futuro, sus expectativas se ven mejoradas al igual que su motivación de logro al facilitarse los rendimientos subsecuentes.

Cuando el éxito es atribuido a causas no controlables sobrevienen reacciones de sorpresa, las expectativas del éxito futuro son indefinidas y la motivación del logro se ve poco afectada. En cambio, cuando el fracaso se atribuye a causas no controlables, hay reacciones emocionales de humillación y vergüenza, la motivación de logro se ve debilitada en el sujeto y sus expectativas son negativas (Rudolph, Roesch, Greitemeyer y Weiner, 2004).

Las reacciones emocionales de ira y lástima son generalmente muy usadas en la vida diaria para manipular las emociones de los otros, por lo que ante los fallos o fracasos sociales, las “excusas” que se dan incluyen causas incontrolables más que controlables, con la esperanza de generar con ellas reacciones de comprensión (Weiner, Amirkan, Folkes y Wachtel, 1985). Weiner y Handel (1985) han encontrado que esto mismo lo hacen ya los niños de 5 años. Las emociones de vergüenza y culpa, serán producidas por causas controlables, la vergüenza debido a la falta de habilidad y la culpa debido al poco esfuerzo (Weiner, 1985). Respecto a la vergüenza, se tiende a hacer una distinción entre vergüenza pública y la vergüenza propiamente dicha. La distinción radica en que la vergüenza pública está asociada a la humillación y a la falta de habilidad, mientras que la vergüenza está asociada con culpa y falta de esfuerzo (Brown y Weiner, 1884; Weiner y Brown, 1984). Covington y Omelich (1984a) relacionan más la vergüenza a la habilidad, por considerar que ésta es el mejor contribuyente de los sentimientos de autorespeto.

Resumiendo, las atribuciones que se realizan tienen unas consecuencias cognitivas y emocionales según las características que poseen en estas tres dimensiones causales. Esto supone que no sólo se producen reacciones afectivas de alegría y/o frustración inmediatamente después de producirse un resultado, sino que también aparecen como consecuencia de atribuir dicho resultado a una causa concreta, cuyas características, según

las dimensiones citadas, van a determinar el tipo y la intensidad de la reacción emocional. Además tendrán consecuencias cognitivas que van a producir efectos conductuales en situaciones futuras. Desde nuestro punto de vista, las causas a las que los individuos atribuyen los resultados tienen repercusiones en la motivación, debido a que distintos tipos de atribuciones generan diferentes grados de activación, así como cambios en la conducta de los individuos. Estas consecuencias conductuales tienen claras repercusiones motivacionales que influyen en el modo de afrontamiento de tareas futuras por parte del sujeto. En conclusión, las atribuciones afectan tanto al tipo de acciones que se llevarán a cabo en situaciones posteriores como a las características de dichas conductas, especialmente a tres factores: la elección de la tarea, la intensidad o nivel de esfuerzo del individuo y la persistencia (Weiner, 1986). En este punto, Weiner reflejó su conexión con Atkinson: la motivación por el éxito es fruto de la experiencia, pero ésta se deriva en las atribuciones causales realizadas ante los diferentes resultados.

Con su modelo atribucional, Weiner (1994) plantea una diferencia entre lo que denomina motivación social y motivación personal para explicar la relación actor-observador al momento de hacer atribuciones respecto de un resultado. La motivación social viene a ilustrar y explicar las reacciones que se tienen (una persona, una diada o un grupo) ante el comportamiento de una persona, mientras que la motivación personal, ilustra la forma en que un sujeto reacciona en una circunstancia particular (por ejemplo, la motivación del logro); esto es lo que se conoce como los modelos intra e interpersonales (Weiner, 2005, 2008). A pesar de que el modelo interpersonal viene a complementar nuestro entendimiento sobre el comportamiento de los individuos, dadas las características de nuestro estudio, solamente nos centraremos en el modelo intrapersonal.

2.2 Sesgos atribucionales.

Desde el modelo atribucional, se plantea que los individuos al realizar inferencias o al establecer atribuciones causales no son tan racionales como se asume originalmente, pues se han observado algunas tendencias en los sujetos que nos llevan a confrontar sus formas de proceder contra la lógica y la objetividad. A éstas tendencias del comportamiento se les denomina sesgos atribucionales (Grzib, 2002).

A continuación mencionaremos solamente aquellos sesgos relacionados con el modelo intrapersonal y que a nuestro juicio pueden ayudarnos a comprender el porqué una persona hace atribuciones de una determinada manera, al considerar algunos aspectos al momento de explicar su comportamiento a fin de no experimentar efectos emocionales desagradables; no sin antes aclarar que estos sesgos tienden a estar influenciados por factores socioculturales.

2.2.1 *Error fundamental de atribución.*

Se dice que hay un error fundamental de atribución cuando se tiende a enfatizar el factor personal frente a las influencias situacionales como causas de la conducta. Se sabe que cuando la gente trata de encontrar razones para la conducta de alguien, se sobreestiman factores de personalidad y se subestima la influencia de la situación (Nisbett y Ross, 1980). Por ejemplo, cuando se trata de explicar la propia conducta, los occidentales generalmente escogen aquellas atribuciones que les son favorables, atribuyéndose el crédito de las buenas acciones y dejando el crédito para las acciones malas. Se ha visto además que hay una tendencia a atribuir el éxito académico al esfuerzo, mientras que el fracaso se atribuye a factores incontrolables, tales como la enfermedad, la pérdida de recursos, poca calidad de la enseñanza y a los malos maestros (Watkins y Murari, 1994).

Esta tendencia se suele explicar aduciendo que al momento de hacer atribuciones decidimos irnos por la atribución más fácil (Gilbert, Pelham y Krull, 1988) debido a la preferencia de los individuos por las explicaciones más fáciles frente a las complejas. Otra explicación es que esta tendencia es una manera de excusarse de la gente a fin de justificar sus errores, dado que las excusas tienen muchos propósitos sociales: sirven para que la gente acepte sus cualidades, para reducir su responsabilidad y minimizar los malos sentimientos por sus acciones (Zinder, 1989 en Wade y Tavis, 1998).

Este error no es universal y depende de la cultura en la que se vive, pues no sucede en poblaciones en donde la gente está más orientada al grupo. Es muy común en las naciones de occidente, donde la gente de clase media cree que los individuos son responsables de sus acciones, mientras que los orientales tienden a enfatizar las atribuciones situacionales en la conducta (Lee, Hallahan y Herzog, 1996; Miller, 1984; Morris y Peng, 1994). Estos datos sugieren la necesidad de realizar investigaciones que consideren las características culturales de los sujetos, pues como se ha visto, éstas plantean diferencias en el proceso atribucional (McMillan, 1980; Stelios, 1999). De hecho, algunos estudios que tienen como propósito el identificar estas diferencias culturales (Holloway, 1988; Holloway, Kashiwagi, Hess y Azuma, 1986) han encontrado que existen discrepancias en cuanto a las atribuciones que hacen los niños japoneses de las que hacen los niños estadounidenses, así como las que hacen las madres de estos niños respecto a los conceptos de habilidad y esfuerzo. Los niños japoneses, desde preescolar hasta secundaria, atribuyen el éxito al esfuerzo en contraposición con los estadounidenses, quienes lo hacen a la habilidad. Existe un debate entre si esta tendencia debe ser considerada como un error de atribución o más bien se trata de un sesgo, entendido el sesgo como una tendencia a considerar los aspectos disposicionales como causas.

2.2.2 El efecto actor-observador.

Otro aspecto que se ha observado es el referido a situaciones en las que se comparan las atribuciones que hacen los sujetos que realizan la conducta y las de los sujetos que observan esas conductas, encontrando una gran diferencia entre ellas (Jones y Nisbett, 1972; Nisbett, Caputo, Legant y Marezek, 1973; Khodayarifard, Brinthaupt y Anshel, 2010). En general, los observadores tienden a hacer atribuciones recurriendo a causas disposicionales (internas y estables), mientras que los actores suelen atribuir su conducta a causas situacionales (externas y variables). La explicación de este efecto hace referencia por un lado a que el foco de atención es distinto (figura-fondo) y por el otro, a los conocimientos que se tienen, pues éstos son producto de las experiencias de los sujetos. Se ha visto además, que esta tendencia suele ser modificada si existe una relación empática entre observador-actor.

2.2.3 Sesgo atribucional a favor de uno mismo.

Este sesgo se refiere a la tendencia de atribuir la propia conducta a causas diferenciales, de manera que cuando la conducta es negativa se atribuye a causas externas o ambientales, mientras que si la conducta es positiva se atribuye a causas internas disposicionales (González-Pineda et. al., 2000; Miñano, Cantero y Castejón, 2008). Esta tendencia se explica, al igual que en el error atribucional, como una forma de proteger nuestra autoestima ante las situaciones negativas y de fortalecerla ante las positivas. Esta tendencia tiene una excepción: los sujetos depresivos, quienes explican sus fracasos en función de causas internas y los éxitos en razón de causas externas (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978).

2.3 El proceso atribucional.

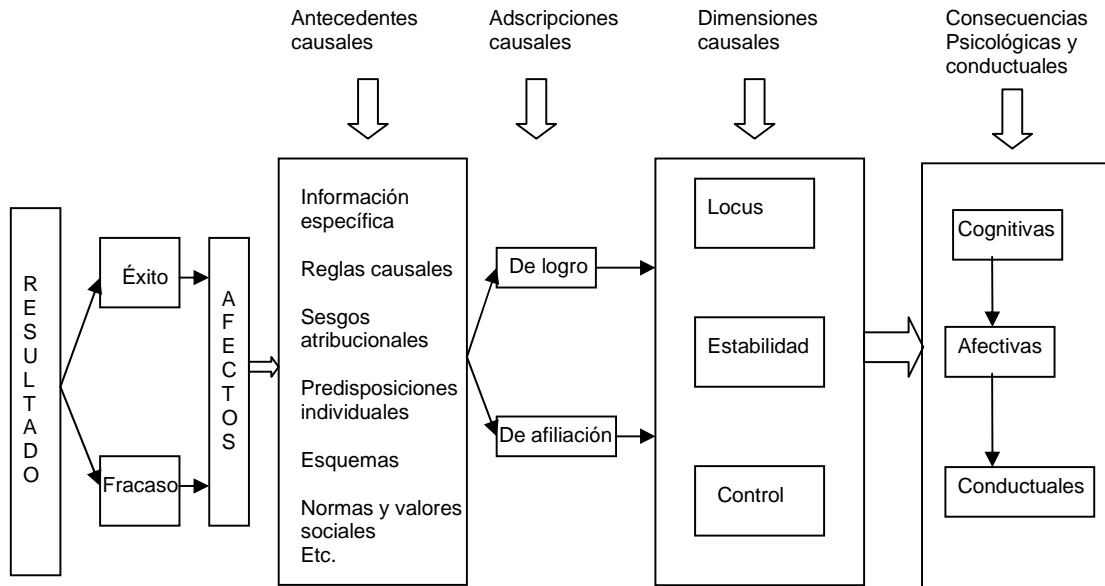
Hasta este momento, hemos conceptualizado las atribuciones y las dimensiones de causalidad a las que se suele recurrir para explicar el resultado de nuestras acciones, y como existen algunos sesgos que pueden influir en nuestro proceso atribucional, así como las posibles consecuencias que de ello se derive. Sin embargo, apenas se ha dibujado un esbozo de este proceso, por lo que es necesario que nos adentremos al estudio del mismo.

Weiner concuerda con los planteamientos de Lazarus (1966, 1974) al plantear que las cogniciones inician y terminan las reacciones afectivas. Para él, la percepción de lo que causó un determinado resultado, sea positivo o negativo, determina en parte las reacciones afectivas ante el mismo; posteriormente, esas atribuciones causales influyen en sus expectativas (de éxito o de fracaso) así como en los sentimientos que experimenta (ya sea de orgullo, culpa, ansiedad y/o satisfacción) y en el comportamiento manifiesto; esto es, “que la emoción provee un puente entre la cognición y la conducta, siendo la emoción determinada por los pensamientos y que llevan al sujeto a la acción” (Rudolph, Roesch, Greitemeyer y Wiener, 2004, pp.820).

Para ser más esquemáticos, describiremos cada uno de los momentos de este proceso atribucional (ver Figura 1), el cual comienza con el resultado de un evento.

Figura 1

Esquema del proceso atribucional (basado en la teoría atribucional de Weiner de 1985).



Una vez que el individuo se enfrenta al resultado de un evento, lo interpreta de dos formas posibles, como positivo (éxito) o como negativo (fracaso). Ante dicha percepción se produce una reacción afectiva primaria, ya sea positiva o negativa. En el caso de éxito, el efecto experimentado es de alegría, mientras que en el caso de fracaso, el afecto que se experimenta es la frustración y la tristeza (Weiner, 1985). A estos afectos se les conoce como afectos dependientes del resultado y tienen la característica de ser muy generales ya que se refieren a la experimentación de placer (agrado) o displacer (desagrado).

Son estos primeros afectos de placer o displacer experimentados los que llevan al individuo a que comience a buscar las causas del porqué de ese resultado para poder explicarse lo que ocurrió. Es importante resaltar que esta búsqueda de las causas no ocurre siempre, sino que se realiza especialmente ante resultados que poseen las siguientes

características: no son esperados, son negativos o son considerados como importantes por el sujeto (Weiner, 1974a, 1974b, 1985, 1986, 1991).

En la indagación de las causas del resultado, el sujeto recoge información que le puede resultar útil. En esa búsqueda de información intervienen diversos factores personales –como la historia pasada del sujeto, esquemas causales (necesarios y suficientes), creencias previas del sujeto y sus sesgos atribucionales, predisposiciones individuales (como las necesidades de logro y otras características de personalidad), etc.– y contextuales –entre ellas, información específica de la situación como actor-observador, normas sociales, patrones de ejecución, características de la tarea, consistencia a lo largo del tiempo y retroalimentación social, etc.– que proporcionan datos que influyen en el tipo de atribución que realiza el individuo sobre ese resultado concreto. Todos estos factores a los que se recurren son denominados, dentro del proceso, como los antecedentes causales o atribucionales.

Una vez que el sujeto ha considerado los antecedentes causales tanto personales como contextuales, realiza lo que se conoce como adscripciones causales, en donde las causas hacen referencia a las necesidades de logro (en donde se clasifican las habilidades, el esfuerzo, la dificultad de la tarea, la suerte, etc.) y a las necesidades de afiliación (en donde se ubican las características físicas, de personalidad, la accesibilidad del objetivo, etc.). Es importante recordar que las causas están localizadas en una dimensión espacial y situacional. Considerando toda la información previa, el sujeto realiza una atribución causal en donde las causas seleccionadas corresponden a las dimensiones de causalidad mencionadas anteriormente (locus, estabilidad y controlabilidad).

Finalmente, estas dimensiones de causalidad favorecen el que se den consecuencias psicológicas y conductuales, tales como consecuencias cognitivas –como las expectativas-, consecuencias afectivas –como las reacciones emocionales y efecto en la autoestima- y consecuencias conductuales –que se favorezca o no la permanencia en la tarea-. Como resultado de ello, los sujetos tienden a prever éxito o fracaso futuro en función de conjugar varios aspectos: 1) los resultados previos y sus posteriores afectos de esperanza y desesperanza, 2) las reacciones afectivas directas del locus de causalidad y su relación con el aumento o disminución de la autoestima y el sentimiento de orgullo, y 3) los afectos de culpa y vergüenza que experimenta un individuo como consecuencia del control o no control sobre el resultado de su conducta y/o los sentimientos de ira, gratitud, simpatía y lástima que experimenta al hacer atribuciones respecto al control o no control de la conducta de otro individuo. Termina este esquema con la acción que se realiza, en donde el sujeto termina permaneciendo en la tarea o bien realizando conductas de evitación de la tarea.

Hasta este momento, hemos visto como es que se explica el proceso atribucional sin tener en cuenta las características particulares de los individuos, en especial la edad de desarrollo de éstos. Si consideramos este aspecto, vale la pena preguntarnos si todos los sujetos, independientemente de su edad y nivel de desarrollo, hacen las atribuciones de la misma manera, o bien si existen diferencias en este proceso. Nuestra postura es que hay diferencias, especialmente en los niños. A nuestro parecer, se han hecho varios intentos por responder a esta misma inquietud, cuyos resultados en general sugieren esas diferencias pero que cuando se particulariza a las causas a las cuales recurren los niños los resultados se vuelven un tanto confusos. El siguiente apartado tiene la finalidad de presentar los resultados obtenidos de tales investigaciones.

3. Atribuciones causales: perspectiva evolutiva.

La mayoría de las investigaciones sobre los distintos postulados de la teoría de Weiner se habían llevado a cabo con sujetos mayores de los 11 años dada la metodología utilizada. Ante este hecho, Alonso (1983, 1984a y 1984b) plantea que es de vital importancia el saber en qué medida, los niños en edad escolar, recurren a los distintos factores causales para hacer atribuciones espontáneas ante sus éxitos y fracasos y si, además, estos factores causales tienen el mismo significado que para los adultos. Se parte del conocimiento de que los niños mayores de 3 años en adelante comprenden la relación causa-efecto, pero que al buscar las causas de un resultado, aplican este conocimiento de manera errónea haciendo coincidir el espacio y el tiempo con el resultado. Conforme van creciendo los niños van considerando otros elementos y utilizando estrategias más complejas para la formulación de atribuciones causales, basándose en información de la situación en la que se produce el resultado y en sus creencias (Kassin y Prior, 1985).

En los estudios que se han realizado con niños, se han encontrado diferencias en función de la edad de los sujetos con respecto a la de los adultos. Estas diferencias se explican de dos maneras principales, a saber: primero, puede haber diferencias individuales en la forma en que los niños pequeños usan los recursos de información, el contenido del conocimiento y los esquemas de razonamiento para formar sus atribuciones y, segundo, que hay diferencias del desarrollo en el significado psicológico de distintas atribuciones en términos de su análisis dimensional (Pintrich y Schunk, 2002/2006). Ya se ha demostrado que el concepto que utilizan los niños para realizar una atribución causal –dificultad, suerte, habilidad, etc.– no tiene el mismo significado que el de los adultos y que su significado

evoluciona a lo largo del desarrollo (Alonso, 1984a; Blumenfeld, Pintrich, Meece y Wessels, 1982; Dweck, 1998; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1990).

Al respecto, Nicholls (1990) ha documentado cuatro niveles de desarrollo de los conceptos de habilidad, suerte, esfuerzo, inteligencia y dificultad de la tarea, por ser los elementos causales con mayor preferencia:

a) En el primer nivel ubica a los niños menores de seis años, quienes no diferencian habilidad, esfuerzo y resultado (Alonso, 1984a; 1984b; Nicholls, 1978, 1990). En torno a los cinco años tampoco diferencian la suerte y la destreza entre sí, lo que les lleva a considerar que su rendimiento en las tareas mejora con el esfuerzo a pesar de que algunas de esas tareas tengan mucho de azaroso en sus resultados. Con respecto al concepto de dificultad, los niños de preescolar lo conciben en función de la probabilidad de éxito que tienen en la tarea, es decir, de manera autorreferida (Nicholls, 1990; Nicholls y Miller, 1985), de ahí que una tarea será fácil o difícil dependiendo de sus posibilidades para obtener un buen rendimiento. Por lo tanto, a los 5 años, la dificultad no se diferencia de la habilidad, pero conforme los niños van siendo mayores, perciben la dificultad como algo que depende de factores externos a él, valorándola en función del porcentaje de éxito de los demás.

b) En el segundo nivel ubica a los niños a partir de los seis años, edad que coincide con el comienzo de la escuela. Los niños, a partir de esta edad, comienzan a diferenciar el esfuerzo del resultado, y para ellos un mayor esfuerzo se traduce en un éxito mayor, considerando que el esfuerzo es la causa principal del resultado, equiparando el esfuerzo invertido a la capacidad, es decir, a mayor tiempo dedicado a la tarea mejores resultados (Nicholls, 1989; Nicholls y Miller, 1984). Entre los 7 y 8 años, el concepto de habilidad se entiende como un rasgo interno, más estable y que se refiere a un dominio específico

(Dweck, 1998, 2002; Dweck y Elliott, 1983). Es aquí cuando los niños comienzan a aplicar el término inteligencia para referirse a su competencia o habilidad (Nicholls, 1990). Lo que permite establecer esta noción son las comparaciones sociales relativas al rendimiento y a la habilidad que se fomentan en esta edad y a los distintos dominios que comienzan a estar claramente diferenciados en la escuela (Stipek y Daniels, 1990) marcando una diferencia entre las habilidades sociales y físicas.

c) En el tercer nivel ubica a los niños de nueve años, cuando comienzan a establecer diferencias entre esfuerzo y habilidad. A esta edad, los niños consideran que quienes tienen buenos resultados con poco esfuerzo se debe a su inteligencia o a que son mejores que otros. Conforme los niños van avanzando en edad, van considerando otros factores y es ahí cuando la habilidad y el esfuerzo se van diferenciando en su significado. Es así como, alrededor de los 10 a 12 años, que las relaciones entre habilidad, esfuerzo y rendimiento comienzan a consolidarse; de manera específica tienden a inferir la habilidad (rasgos fijos y estables en este momento) de un individuo a partir de su esfuerzo y su rendimiento (Alonso, 1983, 1984b; Nicholls, 1990; Ruble, 1980). Todavía en esta edad, habilidad e inteligencia son entendidas del mismo modo (Dweck y Elliott, 1983; Stipek y Daniels, 1990), con la excepción de que algunos niños conciben a la inteligencia como “incrementable” a pesar de que le atribuyen un valor estable. Se ha encontrado también que las niñas tienden a hacer más atribuciones de esfuerzo en comparación con los niños y que quienes tienen un bajo rendimiento atribuyen sus resultados a los factores externos mientras que los estudiantes sobresalientes lo hacen a factores internos (Stelios, 1999). Es entonces posible que los niños comprendan, entre los 12 y 13 años, que las tareas que requieren destrezas pueden ser mejoradas sólo con el esfuerzo (Nicholls, 1990; Nicholls y Miller, 1985), es decir, que ante una mayor habilidad se requiera menos esfuerzo y viceversa.

d) En el cuarto nivel ubica a los niños de 13 años aproximadamente, en donde ya hay una concepción adulta de la habilidad como capacidad muy bien diferenciada de la inteligencia y del esfuerzo; resultados semejantes se presentan para los conceptos de suerte, habilidad, dificultad de la tarea y percepción de desafío. Consideran que el esfuerzo y la capacidad están inversamente relacionados, es decir, que a menor capacidad, mayor será el esfuerzo que se realice, además, consideran a la capacidad más estable en el tiempo (Weiner, 1982, 1986). Estos cambios se explican primeramente por el desarrollo cognitivo propios de la edad de los niños, aunado con el énfasis que realizan los profesores en las evaluaciones de las capacidades donde las calificaciones están en función de la calidad del trabajo más que por el esfuerzo realizado, así como por el incremento de actividades competitivas escolares y por el aumento del uso de la comparación social para evaluar sus resultados (Pomerantz y Ruble, 1998).

Respecto al manejo del concepto de la suerte, Nichols y Miller (1985) encontraron que es un concepto que va siendo utilizado por los niños de mayor edad, dado que los niños de preescolar y los más pequeños de la primaria no lo utilizan debido a que todavía no lo diferencian del de habilidad.

Del mismo modo, Nicholls y Miller (1983) propusieron tres niveles por los que pasan los niños al juzgar la dificultad de la tarea. El primer nivel está presente en los pequeños de entre 6 y 8 años y conforme se avanza en edad se va ascendiendo de nivel. Los niveles propuestos por estos autores son: nivel normativo de dificultad, nivel objetivo de dificultad y nivel de la concepción autodefinida de la dificultad.

Además de revisar la evidencia empírica relativa al desarrollo de la comprensión de las cuatro causas más habituales a las que se atribuyen los resultados en el contexto educativo, nos parece importante revisar otros aspectos complementarios de las

atribuciones mismas también desde una perspectiva evolutiva. Nos referimos a algunos elementos antecedentes a las atribuciones que pueden influir en el individuo para que las haga de determinada manera, a la capacidad para evaluar los resultados como éxito o fallo y a la influencia de la naturaleza de la tarea en relación a las demandas de la misma.

Entre los elementos antecedentes, conviene resaltar por su importancia, las expectativas de autoeficacia dada la relación entre la percepción de la dificultad de la tarea, la autoeficacia y las atribuciones (ver Pintrich y Schunk, 2002/2006). En los estudios realizados para evaluar la autoeficacia en los niños, se ha encontrado que en los primeros grados escolares, la mayoría de los pequeños son muy optimistas respecto a sus capacidades para realizar una tarea y mantienen un alto sentimiento de autoeficacia ante tareas difíciles a pesar de que su rendimiento sea bajo (Schunk, 1995), es decir, que sobreestiman sus capacidades manteniendo un concepto de autoeficacia alto. Son varias las razones que se presentan en el intento de explicar esta incongruencia. Schunk y Pajares (2002) sostienen que los niños no consideran todas las características de la tarea que tienen que realizar y que se centran en algunas de ellas e ignoran otras que son importantes para su ejecución, por lo que sus juicios los realizan basándose únicamente en los aspectos que han tomado en cuenta. Otra razón, es que los niños pequeños todavía no poseen un conocimiento completo de sus capacidades y utilizan menos criterios de comparación para evaluar su habilidad que los niños con más edad (Blumenfeld, Pintrich y Hamilton, 1987). Conforme los niños van creciendo, van comprendiendo esos aspectos de las tareas y van desarrollando más criterios comparativos, llevándoles a un mayor conocimiento de sus capacidades y logrando con ello que sus expectativas de eficacia sean más realistas. Sin embargo, algunos autores señalan que cuando los niños llegan a la adolescencia tienden a percibirse poco competentes académicamente. Las razones que se argumentan para explicar

este hecho son que, por un lado, los niños se han venido enfrentando a prácticas educativas caracterizadas por ser cada vez más estructuradas, competitivas y normativas y por otro lado, se plantea el hecho de que los niños van considerando otros aspectos para evaluar sus capacidades, tales como las evaluaciones objetivas de su rendimiento en las tareas (Malico, Rosado y Lancho, 2010; ver también Pintrich y Schunk, 2002/2006). Por último, también se argumenta que la familia y el grupo de iguales tienen gran influencia sobre el concepto de autoeficacia de los niños (Schunk y Pajares, 2002), al ser la familia la que proporciona un ambiente en el que haya experiencias de logro y se les estimula favoreciéndoles el desarrollo de destrezas; y en donde el grupo de iguales constituye el medio en el que se proporcionan modelos en los que el niño puede observar experiencias similares y las consecuencias de tal conducta de logro.

Un punto importante en el análisis de las atribuciones es la evaluación del resultado de una tarea, el cual puede plantearse como éxito o como fracaso. La evaluación del resultado, a pesar de lo evidente del mismo, no siempre resulta ser muy objetivo, es decir, que al momento de realizar la evaluación influyen varios aspectos que impiden que la persona sea objetiva (tales como referentes sociales, atención selectiva, experiencia pasada, edad de desarrollo, etc.). Ello nos lleva a hablar en adelante de la percepción del resultado más que de la evaluación propiamente dicha.

Desde el punto de vista evolutivo, la literatura manifiesta que los niños muy pequeños responden siempre a la consecución de una meta con placer sin mostrar disgusto en su no consecución, debido a que no asocian el resultado con su propia conducta, lo que les lleva a no hacer una valoración real del éxito y del fracaso (Bialer, 1961 en Ruble, 1980). En ellos hay una tendencia a mostrar un optimismo sin base real que los lleva a concebir que tienen capacidad para tener éxito en casi todas las tareas (Stipek y MacIver,

1989), lo cual puede deberse a que los profesores fomentan metas de dominio y estimulan el esfuerzo dedicado en la tarea independientemente del resultado. No es sino hasta después del segundo años de primaria que los niños parecen hacer uso de la información procedente de la comparación social a la hora de autoevaluarse y que la autoapreciación de su posición en la clase se vuelve más realista después de los 8 años, lo que lleva a afirmar que efectivamente, durante los primeros años escolares se da un incremento en el interés por comparar la propia ejecución con la de los demás (Ruble, 1980).

Además, junto con la apreciación del resultado, también hay cambios evolutivos cuando se trata de juzgar las reacciones ante los resultados (Dweck, 2002; Dweck y Elliott, 1983). En los niños de preescolar no se han encontrado diferencias en sus reacciones ante estos resultados ya que sean positivos o negativos producen reacciones similares en ellos e incluso juzgan todos sus resultados como buenos. Los niños escolares, especialmente entre los 8 y 9 años, por el contrario, ante un resultado negativo expresan emociones negativas y menor persistencia en la tarea y ante resultados positivos, reacciones de alegría y autoevaluaciones positivas.

Finalmente, en cuanto a la influencia de la naturaleza de la tarea en relación a las demandas de la misma, hay evidencia de que tanto las condiciones como naturaleza de la misma tarea (el tipo de materia) puede llevar a los estudiantes a generar atribuciones específicas. Boekaerts, Otten y Voeten (2003) sostienen que es el tipo de materia escolar lo que tiene mayor efecto. Cuando se evalúan los resultados para las matemáticas, las atribuciones que se realizan se refieren primordialmente a la habilidad y a la dificultad de la tarea para explicar el fracaso mientras que el éxito se suele atribuir a la facilidad de la tarea. Por el contrario, en otras materias, como en el caso de historia, el fracaso se atribuye a la falta de habilidad y el éxito al esfuerzo. Además, estas autoras afirman que cuando los

estudiantes perciben las demandas de la tarea como manejables hacen atribuciones al esfuerzo.

Por supuesto, estas atribuciones diferenciales según la naturaleza de la tarea influyen en la competencia percibida, de manera que ante un resultado negativo, les llevan a aceptar la falta de habilidad como una explicación asumible al igual que la falta de esfuerzo (Boruchovitch, 2004; Navarro, 2007; Shehni, Lloyd y Walsh, 2009). Admitir esto lo compensan al minimizar la relevancia de la tarea y a evitarla, para conseguir un cierto grado de protección de su autoestima. Este proceso explicaría de alguna manera las reacciones ante las matemáticas (Seegers, Van Putten y Vermeer, 2004).

En relación a las condiciones de demanda de la tarea, se ha encontrado que la información que se provee de niveles de comparación social lleva a modificar las expectativas y la percepción de competencia (Jagacinski y Nicholls, 1987, 1990). Estos resultados han llevado a plantear varias líneas de investigación en donde se considera la competición y la comparación social como formas bajo las cuales se ven afectadas negativamente las reacciones de los sujetos hacia sus resultados. Se han encontrado también diferencias dependiendo de cómo se presenten las tareas a las que deberán enfrentarse los niños. Sansone (1986) encontró que cuando la tarea es presentada como una prueba de habilidad, los sujetos que se perciben como poco competentes y disfrutaban menos de la tarea. Por tanto, si la tarea se presenta como menos evaluativa y se acompaña de satisfacción intrínseca, entonces la percepción de competencia no se asocia.

Todas esta información sobre el desarrollo evolutivo de todos estos elementos implicados en el proceso atribucional han sido tenidos en cuenta a la hora de diseñar las tareas que utilizamos en la parte empírica de nuestro trabajo, tal y como tendremos oportunidad de comprobar más adelante.

4. Metodologías utilizadas para el estudio de las atribuciones.

El modelo atribucional de Weiner ha tenido gran aceptación entre los estudiosos de la motivación social y su aplicabilidad en los campos educativo y clínico. A pesar de ello, hay cierta controversia en la literatura de las atribuciones respecto a la metodología utilizada para la identificación y medición de las mismas. Desde sus inicios, se ha tendido a identificar las atribuciones mediante instrumentos estructurados, como las escalas (Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández y Ruíz –Esteban, 2011; Matalinares, Tueros y Yaringaño, 2009; Miñano et al., 2008; Reza y Reza, 2011; Risso, Peralbo y Barca, 2010; Zohri, 2011). En ellas se solicita a los individuos que consideren en primera instancia una situación ficticia o bien que recuerden una situación específica que hayan vivido, donde hayan tenido éxito, fracaso o ambas; posteriormente se les pide que seleccionen la o las causas que consideren llevaron a ese resultado de entre las alternativas que se les presentan. Es de resaltar que estas causas están predeterminadas de antemano y que corresponden a las dimensiones que se pretenden estudiar. En otros casos, se les pide además que digan en qué grado se presenta esa causa utilizando una escala tipo lickert.

El procedimiento descrito anteriormente es el que ha generado la principal crítica en el estudio de las atribuciones. La crítica estriba en que se trata de una evaluación arbitraria en la que se impone la percepción del investigador y que, de alguna manera, sesga los resultados al no permitir la evaluación de las atribuciones espontáneas.

Otras críticas enfatizan que no se ha puesto mucha atención a los atributos de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados al indagar las atribuciones causales de los individuos en las distintas situaciones, llegando a la conclusión de que sus propiedades psicométricas son muy cuestionables y con ello, llevando una duda implícita

respecto de sus resultados (Bell y McCallum, 1995; Betancourt, Hodges, Batista y Guthrie, 2002; Góngora y Cortés, 2007).

Asimismo, se han planteado críticas que versan sobre la espontaneidad de las atribuciones. Los estudios realizados al respecto no han logrado responder si las atribuciones ocurren de forma realmente espontánea (Pintrich y Schunk, 2002/2006). De entre las razones que se argumentan, destacan las metodológicas como las más poderosas al plantear que los procedimientos utilizados para conocer las atribuciones de los sujetos, fundamentalmente se basan en los cuestionarios y en la indagación directa en situaciones imaginarias y/o reconstructivas, lo cual les resta validez sobre el problema de la espontaneidad.

Por si lo anterior no fuera suficiente, a las críticas anteriores se añade un aspecto que es de vital importancia para nosotros, el cual se refiere al estudio de las atribuciones con niños. En este caso, los formatos utilizados no están considerando las características cognitivas de los sujetos a quienes se les aplican, es decir, se suele extrapolar los mismos cuestionarios que se utilizan con los adultos en donde se incluye el planteamiento de una situación real o ficticia, el resultado obtenido y el planteamiento de las posibles causas que explican tal resultado; cuando mucho, a lo que se llega es a simplificar el lenguaje utilizado en los cuestionarios.

Por último, otro aspecto que a nuestro gusto se ha omitido, es el referente a los niños pequeños, que si bien ya tienen un lenguaje hablado, no han desarrollado habilidades de lecto-escritura, lo cual llevaría a que las situaciones y las alternativas les sean planteadas de manera oral. El problema que vislumbramos en esta situación, es el referido a la capacidad retentiva del pequeño.

De ahí la importancia de que se realicen trabajos con metodologías diferentes a fin de evitar que de alguna manera se sugieran las causas o se fuerce a los individuos, y en especial a los niños, a hacer atribuciones con los contenidos incluidos en los cuestionarios.

Antes de atrevernos a esbozar una alternativa para esta situación, consideramos preciso destacar el hecho de que no todos los individuos realizan atribuciones causales espontáneas de sus resultados ni las realizan en la misma cantidad, lo que tiene consecuencias motivacionales. Smith y Miller (1983) mencionaban que en la vida real muy poca gente hace atribuciones personales y que además, esas atribuciones son poco importantes. De alguna manera, el mismo Weiner ya había identificado tal fenómeno, llegando a comentar incluso el hecho de que existe poca evidencia empírica que demuestre que los individuos hacen atribuciones espontáneas en la vida real (Weiner, 1985, 1986, 1991).

Ante estos hechos y después de analizar la información de diversas fuentes como material escrito, la codificación de verbalizaciones antes y después de la realización de una tarea, del “pensamiento en voz alta” al estar trabajando y de las medidas indirectas de las atribuciones, se ha llegado a la conclusión de que éstas se hacen en las situaciones de la vida real y que existen ciertas condiciones que favorecen que los individuos las hagan. Estas condiciones se refieren a que se presenten ante un evento inesperado o bien a que se den resultados negativos a un evento sean cual sean las expectativas, a que el evento o resultado tenga gran interés o importancia para el sujeto o bien, que sean situaciones relativamente nuevas en las que el individuo no tiene conocimientos previos o que se haya formado expectativas. En palabras del mismo Weiner: “Después de un resultado, en ciertas circunstancias, hay una investigación para determinar por qué ha ocurrido dicho resultado. Esta indagación no se lleva a cabo en todas las condiciones [...]. La investigación se

produce más probablemente en resultados inesperados, negativos e importantes” (1991, p. 170).

Dweck y Elliott (1983), luego de revisar varios trabajos empíricos, concluyeron que existen ciertas características en los individuos que favorecen la tendencia a centrarse en las atribuciones causales de sus resultados, estas características se refieren a que presentan más patrones de inhibición del logro en comparación con quienes no hacen este tipo de atribuciones. De alguna manera, el centrarse en los resultados favorece la realización de atribuciones, pues se ha observado que quienes se centran en las estrategias utilizadas para la resolución de los problemas, están enfocados a analizar continuamente las estrategias que están llevando a cabo y tienden a planificar todas sus acciones, lo cual se ha asociado a un aumento del rendimiento, pues el resultado ya no es la fase final del problema sino un punto de todo el proceso, en donde lo más importante son los procedimientos utilizados.

Por su parte, Trafimow, Armendáriz y Madson (2004) han encontrado que la información negativa favorece, con más fuerza que la información positiva, el que las personas hagan atribuciones como una defensa contra la ansiedad que ello les produce, corroborando lo sostenido por Weiner.

Cuando se trata de evaluar las atribuciones espontáneas que hacen los niños podemos ver que la metodología utilizada no va más allá de adaptar las estrategias utilizadas para evaluar las atribuciones con sujetos adultos. Si revisamos cómo es que los niños realizan atribuciones, se destacan las situaciones en las que se emiten de manera espontánea, en donde los niños normalmente están expuestos a la presencia de múltiples indicios de información, sean contextuales y/o personales además de la percepción que tienen de su propio resultado. Esta diferencia en el proceder, nos lleva a cuestionarnos si se está evaluando realmente la atribución que el niño realiza.

Alonso considera que los procedimientos utilizados para estudiar las atribuciones no reflejan la realidad aunque produzcan datos significativos, por lo que es necesario que el sujeto se enfrente a procedimientos en los que el sujeto tenga que procesar la información de manera real "... y con el fin de determinar el comportamiento real de los sujetos no sugerirles las posibles causas e incluso no sugerirles ni siquiera las explicaciones de los resultados, sino sólo que manifiesten en voz alta sus pensamientos durante y después de la tarea, con el fin de determinar cuándo y cómo los niños buscan las explicaciones de los resultados" (Alonso, 1984a, p.37).

En busca de metodologías nuevas que puedan aportar información relevante sobre cómo hacen las atribuciones los niños de manera espontánea, se han utilizado análisis de cuestionarios de preguntas abiertas, específicamente la pregunta "¿por qué?", en contraposición a las preguntas dicotómicas o de opción múltiple, encontrando que sus atribuciones son más complejas y sofisticadas cuando se les deja en total libertad de responder (Malle, Knobe, O'Laughlin, Pearce y Nelson, 2000).

También se ha utilizado para el análisis de las atribuciones espontáneas entrevistas no estructuradas en el campo clínico (Bhui, S. K., Dinos, S. y Morelli, M., 2011; Corcoran y Ivery, 2004; Cornah, Sonuga-Barke, Stevenson y Thompson, 2003), considerando que, aunque este método presenta algunas desventajas, es un elemento metodológico fuerte para conocer esas atribuciones espontáneas, además del uso de diarios (Yan y Li, 2008).

Como podemos darnos cuenta, el estudio de las atribuciones espontáneas de los sujetos, y en particular de los niños, es un aspecto metodológicamente inconcluso, ante lo cual es necesario seguir investigando. Este trabajo se ha llevado a cabo precisamente para poner a prueba la viabilidad de nuevos modos de proceder que resuelvan este problema.

Se trata de acceder a las atribuciones espontáneas de los individuos, y en especial de los niños, de un modo tal que la participación del evaluador no sea directiva o, por lo menos, que evite el sesgo en la identificación de las. De ser esto posible, podremos dar cuenta no sólo de las condiciones mínimas para la aparición de las atribuciones espontáneas en los niños sino además, de la naturaleza de las mismas y los factores que se hayan asociados a ellas.

Aquí es donde cobra especial importancia la perspectiva socio-constructivista, en nuestro caso basada en la obra de Lev S. Vygotski, en especial en sus aportaciones sobre el papel del lenguaje como mediador en la adquisición de los procesos psicológicos propiamente humanos, incluidos los procesos motivacionales de los que nos venimos ocupando. En el próximo capítulo hacemos una exposición breve de dicha obra centrándonos en la parte relevante para nuestra investigación.

CAPÍTULO 3. LA FUNCIÓN MOTIVACIONAL DEL HABLA PRIVADA

1. Introducción.

En el capítulo anterior planteamos que una alternativa para el estudio de los procesos motivacionales, en específico de las atribuciones de causalidad, puede ser el uso del habla privada desde la perspectiva socio-histórica desarrollada por Vygotski, y que como veremos a continuación, sus principios generales son aplicables a distintos ámbitos de la Psicología.

El objetivo de este capítulo es hacer una presentación general de la aproximación socio-histórica, buscando profundizar en uno de sus planteamientos teóricos: el uso de herramientas semióticas. Es por ello que se describirá el papel del lenguaje como instrumento de mediación en la internalización de los procesos psicológicos superiores, ahondando en el concepto del habla privada y los hallazgos que se han realizado al respecto para, finalmente, hablar de la pertinencia del uso del habla privada como estrategia metodológica en el estudio del proceso de desarrollo de las atribuciones espontáneas en los niños.

2. Vygotski y su teoría del desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Lev Semyonovich Vygotski (1896-1934) fue un autor soviético que hizo importantes aportaciones al campo de la psicología y después de su muerte su trabajo ha sido ampliamente difundido y estudiado. Se considera que sus ideas sientan las bases para la construcción de una Psicología aplicable a varios ámbitos a pesar de que él se centró especialmente en la Psicología del desarrollo, en el contexto educativo y en la defectología. El trabajo realizado por él está influido por la perspectiva social y los planteamientos del

materialismo dialéctico de Carl Marx y Friedrich Engels, por lo que sus propuestas se ubican dentro de la perspectiva socio-histórica.

Esta perspectiva parte de la idea de que la conciencia del hombre se desarrolla a partir de su naturaleza social, donde se consideran los aspectos sociales, culturales e históricos que le rodean y que son centrales para su desarrollo cognitivo. Desde este punto de vista, la cultura es un agente que transforma las características biológicas de las especies (ver Atencio y Montero, 2009).

Para Vygotski el estudio del desarrollo del individuo deberá hacer un análisis de los procesos de cambio que sufre a lo largo de todas las etapas, por lo que el realizar un análisis histórico es de vital importancia para conocer el origen y desarrollo del comportamiento humano. Para lograr este objetivo es necesario estudiar el desarrollo desde un punto de vista genético, donde se analice en conjunto la historia de la especie humana, la historia de la cultura y la historia del individuo, resaltando en el uso de los signos como las herramientas psicológicas que se constituyen en los instrumentos mediadores que facilitan la internalización de las funciones mentales transmitidas por la sociedad y la cultura.

La perspectiva teórica propuesta por Vygotski ha sido sintetizada por Wertsch (1993; Wertsch y Tulviste, 1992) en tres temas fundamentales que representan la base de la aproximación socio-histórica al estudio de los procesos psicológicos superiores: el origen social de las funciones mentales, la mediación instrumental y el método o análisis genético en el estudio de estos procesos.

2.1 El origen social de las funciones mentales.

Vygotski plantea que el contexto y la interacción social determinan y originan el desarrollo de los procesos mentales, es decir, que así como hay ciertos aspectos de las

funciones psicológicas que son fruto de la selección natural, también hay una raíz cultural de los procesos psicológicos. El individuo, al estar inserto en una cultura y tener contacto con ella en sus interacciones sociales, va adquiriendo los conocimientos, costumbres e instrumentos que le son transmitidos.

Desde este punto de vista, la formación de los procesos psicológicos implica que, en un primer momento, las funciones mentales se desarrollan de forma externa en la interacción con los individuos y que, en un segundo momento, las funciones mentales se van internalizando progresivamente, de manera que el individuo se apropia de esas funciones interiorizándolas y transformándolas.

La importancia de este postulado es doble. Por una lado está la posibilidad de estudiar en qué momento histórico, en qué cultura y en qué actividades aparecen los procesos psicológicos y, por otro, la idea fundamental de que debido a ese origen histórico cultural, la transmisión de los conocimientos, costumbres e instrumentos a los nuevos miembros de la especie debe ser en consecuencia cultural. Esto llevó a Vygotski a afirmar que las funciones en el desarrollo se dan en dos planos, primero en el plano social como categoría intersíquica y después en el plano psicológico como categoría intrapsíquica (Vygotski, 1931/2000).

Este tránsito del plano intersíquico al intrapsíquico se produce por el proceso del aprendizaje, a través de la zona de desarrollo próximo mediante la utilización de instrumentos mediadores -herramientas y signos- entre los que ocupa un lugar primordial el lenguaje.

2.2 La mediación instrumental: herramientas y signos.

La mediación de los procesos psicológicos constituye el segundo tema central que Wertsch resalta en la perspectiva socio-histórica formulada por Vygotski. Desde este planteamiento las funciones mentales se encuentran mediadas por una serie de instrumentos que intervienen en los procesos de internalización y que facilitan la transición desde el plano interpsicológico al plano intrapsicológico. Como ya se ha dicho, este proceso se da en la zona de desarrollo próximo. El concepto de zona de desarrollo próximo hace referencia a “la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse como una actividad independiente” (Vygotski, 1984, p. 110). Este concepto de zona de desarrollo próximo cobra importancia en las situaciones de evaluación e intervención –sea estimulativa, correctiva o preventiva- pues demarca el punto de partida de las potencialidades de un individuo.

Desde esta perspectiva existen dos clases de instrumentos: las herramientas o instrumentos materiales, cuya función es servir como conductores de la influencia humana sobre los objetos externos con el fin de modificarlos; y los signos o herramientas psicológicas, que son los medios dirigidos hacia uno mismo, hacia la actividad interior, teniendo la capacidad de transformar los procesos mentales (ver Atencio y Montero, 2009). Las herramientas son utilizadas por algunos primates además del hombre, mientras que los signos son exclusivos del hombre.

Tanto las herramientas técnicas como las psicológicas tienen en común la función mediadora de la actividad; sin embargo, son los signos los que marcan la distinción entre las funciones mentales elementales y las superiores (Wertsch, 1993).

Dentro de los signos o herramientas psicológicas con las que cuenta el individuo está el lenguaje, el cual es considerado como el principal mediador de la actividad humana

dentro del modelo vygotskiano. El lenguaje, como elemento cultural, está sometido a los mismos procesos que los otros elementos culturales (conocimientos, habilidades e instrumentos de la sociedad) y se va adquiriendo a través de la interacción social. A partir de su adquisición dentro de los procesos de comunicación con los cuidadores empieza a aparecer un nuevo modo de uso, el lenguaje dirigido hacia uno mismo. El lenguaje, al convertirse en habla egocéntrica, se pone al servicio del pensamiento surgiendo así una nueva función, la del pensamiento verbal (Vygotski, 1930-1935/1978).

Con este proceso de internalización del lenguaje se dan los primeros pasos de la autorregulación casi de manera simultánea (Díaz y Berk, 1992). Es así como el habla comienza a ser el vehículo por medio del cual el sujeto en desarrollo empieza a comunicarse consigo mismo y a apropiarse de las capacidades hasta entonces accesibles intersicológicamente, usando ahora el lenguaje para autoevaluarse, autoafirmarse, automotivarse y autorregular su propia acción (ver Atencio y Montero, 2009).

En palabras del propio Vygotski “al parecer, aparte de su función puramente expresiva y de descarga, aparte de limitarse a acompañar la actividad infantil, el lenguaje egocéntrico se convierte en un instrumento para pensar en sentido estricto, es decir, comienza a ejercer la función de planificar la resolución de la tarea surgida en el curso de su actividad” (Vygotski, 1934/2001, p.51). Cabe señalar que en un trabajo reciente, Rodríguez y Palacios (2007) plantean que, antes del lenguaje, los niños ya utilizan otros sistemas de signos no verbales para pensar y regular su comportamiento en la resolución de problemas, lo que indicaría que otros sistemas semióticos, distintos al lenguaje, cumplen funciones similares a las del lenguaje natural antes de su aparición.

El uso del habla egocéntrica como herramienta para pensar es ampliamente aceptada en nuestros días y es además vista como un mediador metacognitivo de la función

Lenguaje y desarrollo motivacional: las atribuciones a través del habla privada, 92 autorregulatoria (Winsler y Naglieri, 2003). Además, no sólo se le ha visto su importancia en el desarrollo cognitivo, sino que se han documentado sus aportes en procesos de otras índoles, tales como motivacionales, afectivas, de procesamiento y representación de la información, de memoria, etcétera (Díaz y Berk, 1992; Winsler, 2009).

2.3 El método genético en el estudio de los procesos psicológicos superiores.

Vygotski planteaba que para comprender la naturaleza de las funciones psicológicas era necesario considerar su origen y su proceso de desarrollo. Para poder comprender la naturaleza de los procesos mentales debía emplearse un análisis genético, en donde se consideraran dos líneas del desarrollo, el biológico y el histórico-cultural. El primero por ser donde la evolución de las especies permitió la aparición del homo sapiens y el segundo, por ser donde el hombre genera la cultura (Vygotski, 1931/2000). Wertsch (1985, 1993) plantea que el análisis genético se puede entender desde cuatro perspectivas: la filogenética, la sociogenética, la ontogenética y la microgenética.

La perspectiva filogenética permite hacer un análisis del desarrollo de las especies bajo la óptica de la teoría darwiniana, permitiendo entender las funciones mentales a partir de las transiciones por las que ha pasado a lo largo de la evolución. Se asume la línea del desarrollo biológico y se aplica al desarrollo de la conducta del individuo, permitiendo hacer una diferenciación entre las funciones mentales elementales y las superiores. Resulta de especial interés en este proceso evolutivo el comienzo del uso de las herramientas por los primates, que mostraban una inteligencia muy rudimentaria aplicada a la resolución de problemas en un contexto muy determinado. En este sentido, en el desarrollo filogenético se establece una distinción entre las funciones mentales elementales (compartidas con otras especies) y las funciones mentales superiores, exclusivas de los seres humanos y

caracterizadas por el uso de instrumentos mediadores, herramientas y sistemas de signos como el lenguaje y los gestos o signos preverbales. De acuerdo con Vygotski, el estudio de las funciones rudimentarias o los restos de las épocas remotas, entiéndase comportamientos primitivos, nos permite perfilar la estructura de los comportamientos de orden superior en toda su complejidad, resaltándose la creación y el empleo de signos que llevan al individuo a la autoestimulación para el dominio de su propia conducta. Este análisis nos permite tener claro solo el inicio de la génesis de las funciones psíquicas superiores, sin embargo, no nos proporciona un cuadro coherente de todo el proceso.

La perspectiva sociogenética, por su parte, se centra en el estudio de la influencia del desarrollo cultural en las funciones mentales superiores. Según Vygotski, esta línea comienza en el punto donde finaliza la evolución biológica, donde los principales cambios se refieren al desarrollo en el uso de herramientas semióticas y a la interacción del individuo con el medio socio-cultural que le rodea, de forma que el desarrollo del individuo está influido por su entorno social y al mismo tiempo, los mismos individuos transforman la cultura en la que se desarrollan (Vygotski, 1931/2000). Para él, es el propio hombre quien crea los estímulos que determinan sus acciones y quien posteriormente los utiliza para dominar los procesos de su propia conducta y de su entorno, sin olvidar el papel que juega en este proceso la memoria cultural, la cual a la vez viene a ser modificada por el mismo hombre. Considérese aquí el análisis que hace sobre la importancia que se da al papel del azar y la suerte, y su influencia en el comportamiento humano.

La perspectiva ontogenética se encarga de estudiar el proceso de desarrollo del individuo, refleja el producto del desarrollo filogenético y sociogenético. Ambos desarrollos, el biológico y el cultural se imbrican en el mismo proceso del desarrollo ontogenético. Los trabajos de Vygotski se centraron en el desarrollo ontogenético de

diferentes funciones psicológicas como el juego, el dibujo, la atención y la memoria (Vygotski, 1930-1935/1978). Según él, los factores sociales amplían el horizonte intelectual del hombre en general y al mismo tiempo modifican los procesos cognitivos de los individuos, es decir, que las principales formas de actividad cognitiva son producto del avance socio-histórico. Sus trabajos en Uzbekistán, con los kishlak y los dzailau permiten fundamentar el papel de la escolarización como una experiencia específica de la cultura, que lleva a que se den transformaciones del pensamiento práctico (intuitivo-activo) al pensamiento abstracto debido a los cambios en las condiciones de la vida cotidiana (Luria, 1976/1997). En este sentido, no se asume que los individuos de una cultura determinada tenga incapacidades cognitivas sino que por el contrario, lo que se cree es que son las tareas o los procedimientos los que son inadecuados para evaluar dichas funciones. De acuerdo con Cole “es la cultura la que engendra un estilo particular de pensamiento” (Cole, 1999, p.94), siendo en la cultura occidental, las herramientas culturales transmitidas de forma sistemática a cada nuevo individuo a través de las actividades históricamente elaboradas para ello, donde la escuela es el ejemplo más claro de esa imbricación puesta al servicio del desarrollo ontogenético.

Finalmente, la perspectiva microgenética se encarga de estudiar los cambios cualitativos de los procesos mentales específicos, es decir, en donde se realiza un estudio minucioso de la génesis y desarrollo de procesos mentales concretos en situaciones específicas, con el fin de conocer a detalle las fases de adquisición y evolución del desarrollo cognitivo. Sírvese a manera de ejemplo, el análisis que el mismo Vygostki hace sobre el desarrollo del pensamiento aritmético del individuo. Dicho comportamiento, en este análisis pasa desde la percepción inmediata de las cantidades y la reacción a un estímulo cualitativo (cálculo a ojo) a la creación de estímulos auxiliares (contar con los

dedos o partes del cuerpo) y culminando con la determinación activa de la propia conducta con dichos estímulos a fin de resolver la tarea planteada (creación de sistemas contables).

3. El estudio del habla privada.

Como ya se mencionó, Vygotski considera al lenguaje como instrumento mediador de los procesos mentales superiores. Para poder hacer esa función, el propio lenguaje tiene primero que ser utilizado “para uno mismo”. Es aquí, en donde aparece el lenguaje egocéntrico –habla privada- en el proceso de internalización del lenguaje como fenómeno de interés en sí mismo.

Cuando el niño comienza a desarrollar el lenguaje, sus emisiones verbales están indiferenciadas, es decir, son globales, unitarias y con múltiples funciones. Posteriormente, conforme el niño se va desarrollando, su lenguaje se va diversificando y es entonces que se puede observar una diferenciación en el mismo, en donde la función del lenguaje está completamente diferenciada e independiente una de la otra: el habla egocéntrica o lenguaje para uno mismo y el lenguaje social o comunicativo.

El estudio del habla egocéntrica comenzó con los escritos de Piaget en 1923, en su libro *“El lenguaje y el pensamiento en el niño”* (1923/1965). Posteriormente Vygotski lo retoma en su libro *“Pensamiento y Lenguaje”* (1934/2001), hasta que John Flavell (1966) adopta el término de Habla Privada para describir las verbalizaciones espontáneas que hacen los niños ante tareas de memoria con el fin de recordar información. En Occidente se acabó por imponer este término de “habla privada” aún y cuando no deja de ser polémico. Algunos autores sostienen que denominar así ese tipo de habla limita el fenómeno a los componentes cognitivos del lenguaje dejando de lado los componentes sociales (ver Ramírez, 1991, 1999; Sánchez, 1999). Lo que en cualquier caso es obvio después del

análisis de Vygotsky es que ese tipo de habla no es egocéntrica en el sentido piagetiano de la expresión. En el presente trabajo, utilizaremos el término de habla privada en su sentido más amplio (como sinónimo del habla egocéntrica), con la plena convicción de que para el niño pequeño el habla privada sirve de “instrumento externo de pensamiento”, como medio que le ayuda a guiar y regular sus propias acciones, y que a medida que aumenta su madurez cognitiva, se internaliza constituyéndose en pensamiento verbal.

En los libros “*Pensamiento y Lenguaje*” (1934/2001) y “*El desarrollo de los procesos superiores*” (1930-1935/1978), Vygotski detalló las características del habla egocéntrica, las cuales corroboró con sus experimentos: “Observaciones de niños en una situación experimental similar a la de los monos de Köhler muestran que los pequeños no sólo actúan tratando de alcanzar una meta, sino que también hablan. Como si de una norma se tratara, la conversación surge espontáneamente y continúa casi sin interrupción a lo largo de todo el experimento. Aumenta y se hace persistente cada vez que la situación se va complicando y la meta se hace más difícil de alcanzar [...] Los intentos de bloquearla resultan infructuosos o excluyen al niño de la tarea” (Vygotski, 1930-1935/1978, pp.48). De las observaciones y los diferentes estudios realizados llega a la conclusión de que para el niño el hablar es tan importante como el actuar para alcanzar una meta y cuánto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, es mayor la importancia del lenguaje, de manera que si éste se impide puede incluso no realizarse la tarea.

Los trabajos realizados por Vygotski (1934/2001) permiten formular las características del habla privada señalando que se caracteriza por ser abierta y audible, se manifiesta como un “monólogo colectivo” en el sentido de que no va dirigida hacia los otros sino que es una comunicación consigo mismo, suele presentarse de manera

espontánea en presencia de otras personas y ante situaciones en las que el sujeto se encuentra con dificultades u obstáculos durante la realización de una actividad, se produce cuando está presente la “ilusión de ser comprendido” pues se cree que el niño supone que está siendo entendido por los individuos que le rodean en ese contexto aunque su habla no vaya dirigida a ellos, no incluye las conductas orientadas de la escucha en la comunicación interpersonal –contacto visual, demanda de respuesta, iniciación de proximidad física e incremento del tono o del volumen de la voz-, tiene como función el guiar el comportamiento del sujeto hacia una solución además de ser autorreguladora al estar orientado a la persona a superar las dificultades y obstáculos a los que se enfrenta para solucionar una tarea, puede servir también como vía de descarga de tensión emocional por lo que puede llegar a convertirse en un medio de regulación emocional y, por último, tendría una tendencia a condensarse y abreviarse con el desarrollo (ver Berk, 1992).

Veamos a continuación algunas de estas características revisadas a la luz de la evidencia empírica llevada a cabo por los investigadores occidentales una vez que se dio a conocer la obra de Vygotsky tras la reedición de sus obras en ruso a principios de los sesenta y su traducción al inglés.

3.1. El desarrollo del habla privada.

Vygotski pudo establecer con sus observaciones el proceso de desarrollo del habla privada mostrando su evolución desde un plano externo hacia el plano interno. Es decir, que a partir del habla social -habla que va dirigida hacia los otros con una función comunicativa- se pasa al habla privada –la que se dirige a uno mismo, o al menos no explícitamente a otros, para terminar siendo habla interna, pensamiento verbal. Vygotski estaba convencido de que el habla privada no disminuía con el desarrollo del individuo,

sino que por el contrario, ésta se mantenía y que lo que se producía más bien era una reducción de su vocalización, la cual pasaba de ser audible y comprensible a ser poco a poco más inaudible, comprimida y en muchos momentos incomprensible. Por ello señaló que con la internalización del habla, el niño cada vez es más capaz de pensar las palabras en lugar de pronunciarlas (1934/2001).

Vygotski planteaba que el proceso de desarrollo estructural del habla privada tiene lugar entre los tres y los siete años aproximadamente. Alrededor de los tres años cuando los niños están realizando alguna actividad empieza a aparecer de forma casi automática, consolidándose alrededor de los cinco años. Es a partir de ahí cuando comienza a disminuir paulatinamente como efecto de su internalización, lo cual puede continuar hasta los siete y ocho años aproximadamente, manifestándose en forma de murmullos y movimientos de labios, o bien silencios y abreviaciones de las palabras, hasta que finalmente termina convirtiéndose en habla interna o pensamiento verbal.

A partir de las observaciones de Vygotski y de sus hipótesis sobre el habla privada, algunos autores han descrito este proceso evolutivo en términos de la frecuencia del habla privada con relación a la edad, la cual sigue un patrón de desarrollo en forma de U invertida. Se corrobora que ésta comienza aproximadamente a partir de los tres años de edad siendo abierta y con un alta frecuencia, donde su punto de apogeo se sitúa alrededor de los cuatro o cinco años, luego comienza a ser poco común en la escuela primaria donde es reemplazada gradualmente por susurros, movimientos de labios inaudibles y silencio, con pensamiento verbal interno y terminando a los ocho años aproximadamente (véase Berk, 1986; Kohlberg, Yaeger y Hjertholm, 1968).

Estudios posteriores han demostrado que esta trayectoria de las distintas manifestaciones del habla privada se amplía con la edad de los sujetos aunque se mantiene

con la misma proyección curvilínea descrita anteriormente. Algunos trabajos en los años ochenta trataron de cuantificar este proceso. Así Berk y Garvin (1984), encontraron que a los 5 años de edad, el 43% de los niños se hablaban en voz alta, mientras que solo el 4% trabajaba en silencio o manifestaba indicios de lenguaje interno. A los 7 años, el porcentaje de niños que hablaba en voz alta se redujo a un 10% y la aparición de indicios de lenguaje interno se incrementó hasta en un 30%. Los datos de investigaciones más recientes muestran que los niños mayores a los 8 años, los adolescentes y los adultos también usan el habla privada abierta ante ciertas tareas y situaciones contextuales (Winsler y Naglieri, 2007; Winsler, 2009).

Con lo anterior, podemos concluir que el patrón global del habla privada comienza en los primeros años, repunta en los años preescolares y comienza a intenalizarse en su frecuencia y naturaleza entre los 5 y 6 años. Posteriormente, los niños mayores y los adultos tienen la opción de usar habla autoreferida audible durante varias tareas y actividades tanto como lo necesiten, como por ejemplo en el caso de una tarea difícil y siendo menos frecuente cuando el sujeto es hábil en la tarea o cuando ésta se repite (Berk y Spuhl, 1995; Sánchez y Alarcón, 2005). También se ha encontrado que los adultos con un nivel educativo alto o un buen nivel de lectura usan menos habla privada y más del tipo inaudible que sus pares de bajos niveles educativos o menor capacidad de lectura (Alarcón, Sánchez y Winsler, 2007, Azevedo, Sánchez, Alarcón y De la Mata, 2002).

Además de la evolución estructural del habla privada, Vygotski planteó una evolución funcional de la misma, en donde establecía un cambio a lo largo del desarrollo, donde en un principio, el habla privada acompaña la actividad del niño reflejando el resultado y los momentos por los que pasaba en esa actividad y cómo, en el curso del desarrollo, el lenguaje se desplaza más hacia el centro hasta que llega un momento en que

éste se presenta al inicio de la actividad, asumiendo la función de planificar y dirigir las acciones futuras. Estudios posteriores han demostrado que el habla privada entre los 3 y 4 años de edad comienza a ser relevante con la tarea, a los 5 años de edad es principalmente relevante con la tarea con poca habla irrelevante a la tarea. Posteriormente, las emisiones de esta habla de los niños tienden a disminuir con el tiempo en el número de palabras por emisión y se realizan manifestaciones (tiende a ser abreviada y más encriptada) de que el habla privada comienza a internalizarse (Berk, 1992; Wertsch, 1979). De todos modos tal y como señaló Berk (1992), la relación entre habla privada y curso de la acción ha sido una de la hipótesis vygotskianas más difíciles de replicar, aunque recientemente en España se han hecho intentos medianamente exitosos.

Estos datos nos permiten clarificar lo que sucede cuando un sujeto se enfrenta a una tarea, de manera que podamos considerar, además de la edad del sujeto, los aspectos funcionales del habla privada, que nos serán de utilidad a la hora de plantear nuestros objetivos de investigación.

3.2. El habla privada y su relación con variables de la tarea.

Cabe ahora preguntarnos si el habla privada se presenta siempre, con la misma frecuencia y tipo, independientemente de la naturaleza de la tarea y si ésta no se ve alterada por la dificultad de la tarea misma. Recordemos que el propio Vygotski hacía planteamientos muy específicos respecto a la relación entre habla privada y dificultad de la tarea “para aumentar la producción de lenguaje egocéntrico no hay más que complicar la tarea, de modo que el niño no pueda utilizar directamente los instrumentos para solucionar el problema. Cuando el pequeño se encuentra ante tal desafío, el uso emocional del lenguaje aumenta así como sus esfuerzos por lograr una solución menos automática y más

inteligente. Buscan verbalmente un nuevo plan, y sus expresiones revelan la íntima conexión existente entre el lenguaje egocéntrico y socializado” (Vygotski, 1930-1935/1978, pp.51).

En estudios realizados por Kohlberg et al. (1968) se ha encontrado que el habla privada estaba directamente relacionada con la dificultad de la tarea de naturaleza cognitiva, en el sentido de que al aumentar la dificultad también se producía un incremento en el habla privada. Estos resultados los explicaban considerando dos razones: 1) la tarea, dada su naturaleza cognitiva, requiere para su solución del pensamiento, por lo que se tiende a incrementar el habla privada como una forma externa de ese pensamiento y, 2) la frustración, en donde el habla privada es provocada por la frustración que el sujeto experimenta al enfrentarse a los obstáculos de la tarea misma.

Hubo otros investigadores que se centraron en estudiar la influencia de la dificultad de la tarea y el habla privada, ya sea para identificar sus funciones o los momentos en que ésta se presentaba (Roberts, 1979; Rubin, 1979). Los resultados encontrados fueron contradictorios entre sí y en relación con los que habían reportado Kohlberg et al. (1968), pero de alguna manera abrieron la posibilidad de hacer investigación sobre aspectos relevantes del estudio del habla privada desde el modelo de Vygotski, sentando las bases para que se abrieran líneas de investigación en la búsqueda de las tareas más adecuadas para el estudio del habla privada y la dificultad de las mismas, aspectos que siguen vigentes en la actualidad. Algunas de las explicaciones de las contradicciones encontradas hacen referencias a la dificultad de la tarea y al supuesto falso de que la tarea en sí misma tiene un grado de dificultad sin considerar las características del individuo que se enfrenta a resolver dicha tarea.

A partir de los años ochenta se presenta un auge en los estudios sobre el habla privada espontánea de los niños ante tareas con diferentes grados de estructuración. Los temas que se estudiaron, según Berk (1992), se refieren al origen social del habla privada, a su proceso de desarrollo y funcionalidad, a la influencia de la dificultad de la tarea y a las diferencias individuales. Por su parte Díaz (1992) revisó las investigaciones que versan sobre la relación entre habla privada y el rendimiento en la tarea y otros aspectos metodológicos, tales como las características de la tarea experimental y los procedimientos para provocar la aparición de habla privada en los niños. Concluyó que era necesario revisar algunos de los modos en los que se habían implantado las ideas de Vygotsky desde el punto de vista de la adecuación de la metodología.

Montero y De Dios (2006), asumiendo la reflexión crítica de este último autor plantearon un procedimiento de calibración individual de la dificultad de la tarea que permitiera considerar la habilidad que un sujeto posee, de manera que se pudiera identificar aquellos niveles de dificultad de la tarea que resultan fáciles para el sujeto, los que se encuentran dentro de su zona de desarrollo próximo y aquellos que son tan difíciles para él que no solo no podrán resolver, sino que además, inhibirán la emisión del habla privada.

Los resultados obtenidos con estas últimas investigaciones han ampliado el conocimiento que en la actualidad se tiene respecto del habla privada en varios sentidos: con respecto a la naturaleza de la tarea, los resultados no son concluyentes todavía, pues se han encontrado datos contradictorios, por ejemplo, recordemos los estudios de Kohlberg et. al. (1968) en donde buscaban identificar el tipo de tareas que promovían la aparición de mayor cantidad de habla privada, dieron como resultado que efectivamente, la naturaleza de la tarea influía sobre la cantidad de habla privada emitida, en donde las tareas que involucraban aspectos más cognitivos (como los rompecabezas) inducían mayor cantidad

de habla privada que las tareas de naturaleza más sensorio-motora (como las actividades de construcción); posteriormente Frauenglass y Díaz (1985) encontraron que tareas de naturaleza semántica provocaban más habla privada que las tareas viso-perceptivas. Por el contrario, Lee (1998) encontró más habla privada en tareas visomotoras en contraposición con las semánticas y cognitivas. Chiu y Alexander (2000) encontraron mayor habla privada en tareas que requieren destrezas motoras finas en comparación con las que requieren un dominio motor grueso. Ello ha llevado a plantear estudios en donde se ha utilizado una amplia variedad de tareas, tales como la realización de rompecabezas, actividades de secuencias, de construcción, problemas matemáticos y de memoria, entre otras.

En los estudios que consideran la dificultad de la tarea, se ha encontrado que la cantidad de habla privada aumenta en relación con el incremento de la dificultad de la tarea, siempre y cuando la tarea consista en actividades escolares que se supone implican cierta dificultad adecuada al nivel de desarrollo del niño (Azmitia, 1992; Berk, 1992; Berk y Spuhl, 1995; Díaz, Neal y Amaya-Williams, 1993; Winsler y Díaz, 1995). De igual manera, cuando se manipula la dificultad de la tarea, también se tiende a utilizar mayor habla privada ante las tareas consideradas difíciles en contraposición con las fáciles (Behrend, Rosengren y Perlmutter, 1989; Duncan y Pratt, 1997). Pero los resultados más claros se han obtenido cuando además de manipular el nivel de dificultad, se han utilizado tres niveles poniendo de manifiesto que hay una mayor emisión de habla privada en las tareas de dificultad moderada en donde se sigue un patrón en forma de U invertida en todos los casos (Fernyhough y Fradley, 2005; Montero y De Dios, 2001; 2006).

En relación con la estructuración de la tarea, se ha encontrado en algunos estudios que en situaciones en donde la tarea tiene objetivos bien definidos se emite mayor cantidad de habla privada que cuando la tarea no los presenta (Berk y Garvin, 1984; Winsler y Díaz,

1995), aunque también se ha encontrado que los niños de preescolar tienden a hablarse más cuando las actividades son menos estructuradas por el profesor y más libres (Winsler, Carlton y Barry, 2000).

Si se consideran los aspectos contextuales en que se lleva a cabo la tarea, los resultados de los estudios realizados muestran que los niños tienden a utilizar más habla privada relevante para la tarea después de que se les proporcionó un andamiaje cuando cometían un error en la actividad, que el contenido de esta habla era semejante al usado en el andamiaje recibido y, por otro lado, el habla favorecía el éxito en la tarea (Winsler, Díaz y Montero, 1997). Además, se ha visto que el habla privada suele aparecer con mayor frecuencia en contextos donde hay una regulación externa media (en el que el adulto actúa como facilitador de la tarea cuando el niño lo requiere), teniendo entonces el habla privada una función autorreguladora.

Por otro lado, se ha visto que la cantidad de habla privada emitida por los niños preescolares es mayor cuando se encuentran acompañados (por sus iguales o con adultos) que cuando están solos (Winsler y Díaz, 1995). Winsler et al. (2000) encontraron que los niños de preescolar tienden a hablarse más cuando el maestro está presente debido a que éste generalmente está dirigiendo las actividades del niño todo el tiempo. Finalmente, parece ser que otra variable que tiene que ver con la cantidad de habla privada son las instrucciones que se dan al realizar la tarea. Los niños a los que en la instrucción se les decía que podían hablar durante la ejecución de tareas visomotoras presentaban un incremento en la cantidad de habla privada en comparación con los niños a los que en la instrucción se les prohibía hablar. Sin embargo, este efecto no se presentaba en tareas semánticas (Lee, 1998; Frauenglass y Díaz, 1985).

En resumen, hasta el momento se han planteado varios aspectos que de alguna u otra manera influyen en la presentación del habla privada y en su contenido: la edad de las personas (que puede oscilar entre los 3 años de edad hasta la edad adulta) en las que se estudiará el habla privada, la presencia del otro (sean sus iguales o adultos en el caso de los niños), la naturaleza de la tarea (ya sea por el grado de estructura y tipo), la dificultad de la tarea (en relación con las habilidades del sujeto, es decir, no la dificultad per se de la misma sino medida ésta a través de la calibración en cada individuo) y la consideración de elementos contextuales (tales como los ambientes escolares –preescolar, primaria, etc.- así como las exigencias adicionales que impliquen una valoración por parte de otros – demandas que impliquen una presión adicional para el sujeto-).

4. Habla privada y motivación.

Como ya hemos mencionado, el habla privada, como instrumento mediador, juega un papel esencial en la teoría vygotskiana y en el estudio de los procesos cognitivos. No obstante, recordemos que desde sus orígenes se ha planteado que ésta es un medio para estudiar no solo esos procesos sino además elementos de descarga afectiva. Los distintos estudios realizados han ido ampliando su importancia en otros aspectos, incluyendo entre éstos la motivación, como lo apuntaron Kohlberg, et al. en 1968. Es correcto suponer entonces que en el contenido del habla privada aparezcan elementos afectivos y motivacionales que han sido internalizándose por el sujeto en los diferentes momentos de su desarrollo. Tal y como señalan Atencio y Montero (2009) en una reciente revisión del tema, se han llevado a cabo muchos estudios occidentales sobre el habla privada en los que de un modo secundario se han incluido categorías de observación relativas a la función de regulación emocional y motivacional (Berk, 1986; Berk y Garvin, 1984; Berk y Landau,

1993; Berk y Spuhl, 1995; Bivens y Berk, 1990; Díaz y Padilla, 1985; Díaz, Padilla y Weathersby, 1991; Feigenbaum, 1992; Frauenglass y Díaz, 1985; Frawley y Lantolf, 1986; Furrow, 1992; Lee, 1998; Patrick y Abarvanel, 2000; Winsler, Díaz, McCarthy y Bird, 1997).

En cualquier caso, desde 1966, Flavel ya señalaba que el habla privada cumplía funciones de autoguía y control cognitivo (funciones autorreguladoras), además de otra función igualmente importante, la de carácter emotivo, en donde el individuo al emitir el habla privada muestra los estados emocionales en los que se encuentra en el momento en que realiza la tarea.

Peter Feigenbaum (2004) enlista 60 diferentes usos del habla privada, recopilados de las investigaciones hechas por varios autores y las divide en dos categorías funcionales: de auto-acompañamiento y de autorregulación en la solución de problemas. La categoría de auto-acompañamiento está conformada por ocho usos de habla privada, entre ellos están las de expresiones emocionales, juego fantasioso y emisiones motivacionales relacionadas con la realización de la actividad. La categoría de autorregulación consta de seis usos de habla privada relacionados con el planteamiento del problema, su definición y puesta del plan de acción a seguir. Este autor recomienda que las investigaciones del habla privada y habla interna varíen las tareas de manera sistemática en el tipo, contenido, orden, tiempo de presentación y nivel de dificultad para identificar las condiciones específicas que eliciten esa habla.

En la revisión ya mencionada de Atencio y Montero (2009), se señala que el habla privada espontánea puede ser reconocida como un indicador de los intentos de los individuos para regular su propia motivación basado en sus evaluaciones, atribuciones de causalidad, expectativas y emociones. En este sentido, se plantea que el funcionamiento del

habla privada es una herramienta muy importante para la regulación de la propia motivación. En consonancia con lo anterior, estos afirman que la mediación del habla privada en la motivación requiere ser explorado para entender mejor la conexión entre las ideas de auto-eficacia, atribuciones de causalidad y el aprendizaje adaptativo.

En dicha revisión se señala una línea de investigación encaminada directamente a contrastar la hipótesis de la función motivacional del habla privada. Se recogen los trabajos de Montero (1989) y Montero y Huertas (1997, 1999) quienes, como punto de partida, hicieron una extensión de los principios teóricos formulados por Vygotski al terreno del estudio de la motivación humana. Desde su punto de vista, el origen social es la base de la motivación de los individuos y su forma de manifestarla va de acuerdo a los cánones de la sociedad en la que vive. Los sujetos que se desarrollan en esa cultura internalizan esos elementos a lo largo de su interacción social haciendo suyas esas características motivacionales y las van adaptando conforme a su propia experiencia (Montero y Huertas, 1995, 1997, 1999; Montero, De Dios y Huertas, 2001; De Dios, 2004). En este sentido, la escolarización debe tener efectos sobre el pensamiento de los individuos y en su forma de “ver la vida o de representarse su mismo comportamiento”. La escolarización formal resulta ser finalmente, una experiencia más a la que estamos sometidos los individuos dentro de una cultura específica, la cual que convierte en un mediador importantísimo que va influyendo en el desarrollo de los individuos para que se den estilos particulares de pensamiento que conllevan las distintas formas de su proceder además de la transmisión de los conocimientos curriculares necesarios. Ello es posible mediante el lenguaje, el que al ser interiorizado, va llevando a que se produzcan cambios en las estructuras de los procesos cognitivos, lo que permite que la experiencia se vaya ampliando de la esfera personal a la social, de lo sensorial a lo abstracto. Desde nuestro punto de vista, este mismo lenguaje será

el que nos permita estudiar y entender la naturaleza y estructura de estos procesos cognitivos.

Los primeros estudios empíricos realizados con esta perspectiva han mostrado la importancia y potencialidad del uso del habla privada para identificar los factores motivacionales en el contexto escolar en sujetos de educación infantil y primaria, con los que se ha comprobado que en este tipo de habla se producen grandes cantidades de verbalizaciones con contenido motivacional al estar realizando tareas lúdicas y académicas (Montero y Huertas, 1995). Las categorías del habla privada encontradas se referían a motivaciones primarias, lúdicas, de afiliación y de logro en proporciones semejantes.

Estos resultados abrían paso a la posibilidad de estudiar los procesos motivacionales a través del análisis del habla privada emitida por los niños. Estudios posteriores demostraron que los niños en los primeros años escolares, entre los cuatro y ocho años de edad, muestran porcentajes similares de habla privada con contenido motivacional de logro en tareas orientadas al logro (Montero y Huertas, 1999; Montero, de Dios y Huertas, 2001). En un trabajo posterior (Montero y De Dios, 2006) se encontró, que en las emisiones de habla privada de niños entre cinco y nueve años de edad al realizar tareas de resolución de rompecabezas, habían emisiones verbales con contenidos motivacionales en niveles importantes como expectativas de eficacia positivas, evaluaciones parciales que en su mayoría son correctoras de fallos y expresión de emociones para manifestar los disgustos, expresiones que se corresponden con una orientación motivacional al aprendizaje; otras emisiones de habla privada con contenido motivacional de logro eran muy bajas e incluso algunas inexistentes. En este trabajo en particular, las atribuciones aparecen en una proporción muy baja, argumentándose que ello puede deberse a que en estas edades la orientación motivacional de los niños sea hacia el aprendizaje y que los otros elementos se

desarrollen posteriormente "...cuando el sistema educativo ejerce una presión en los niños, apareciendo la comparación social y la competitividad..." (De Dios, 2004, p.274). A este respecto la autora insiste que para estudiar estas emisiones con otros contenidos motivacionales, es necesario considerar la dificultad de la tarea, la relevancia del desarrollo próximo en la motivación, la inclusión de edades más tardías, otro tipo de tareas con contenidos más académicos y el que se estudien en situaciones con diferentes demandas para la tarea.

Como hemos venido mencionando, se requiere hacer más investigaciones que den cuenta del papel que tiene el habla privada en procesos motivacionales y de regulación emocional. De manera específica, que podamos establecer cómo es que se dan las atribuciones espontáneas de causalidad ante los éxitos o los fracasos en una tarea determinada en distintos momentos del desarrollo de los individuos. Estudios como éstos redundarán en proporcionar bases para la exploración del rol mediacional del lenguaje en el desarrollo de los pensamientos atribucionales y la motivación (Atencio y Montero, 2005; Montero, De Dios y Huertas, 2006) y que ayuden a hacer clarificaciones y precisiones teóricas al respecto.

Como una alternativa para el estudio de las atribuciones espontáneas en niños, se propone en este trabajo el habla privada (HP) como el procedimiento idóneo para su estudio sin la necesidad de la intervención de los adultos o del investigador, con lo que se eliminan las críticas que se hacen al respecto y que se mencionaron en el capítulo anterior. Recordemos que Vygotski ha sido uno de los autores que ha insistido en el papel que el habla privada tiene respecto a la explicación de la conducta humana, considerándole como una herramienta que le sirve al sujeto para regular su comportamiento. En resumen, se considera que el HP es una ventana para el estudio de diversos procesos internos a los que

todavía no se ha tenido acceso, en palabras del propio Vygotski: “Si nuestra suposición de que el lenguaje egocéntrico representa formas tempranas del lenguaje interno merece crédito, la cuestión del método de investigación del lenguaje interno quedará resuelta en este caso, el lenguaje egocéntrico será la clave para investigar el lenguaje interno” (Vygotski, 1934/2001, p.308).

Al ser las atribuciones, como elementos motivacionales del individuo, un proceso cognitivo superior, es posible que se puedan considerar para su estudio y análisis los planteamientos de las distintas perspectivas del método genético. Desde nuestra particular visión, las atribuciones que una persona realiza son un producto de sus interacciones con los otros y del ambiente sociocultural al que pertenece. Dada su naturaleza, éstas tenderán a presentarse en situaciones que le impliquen al sujeto una frustración o un esfuerzo cognitivo como una forma de autorregulación emocional y motivacional. En consecuencia, al enfrentarnos ante una tarea específica demandante, nuestros gestos y habla privada, reflejarán no solo aspectos de planificación o descarga emocional, sino también las atribuciones espontáneas que realizamos al valorar nuestros resultados ante distintas tareas.

CAPÍTULO 4. HABLA PRIVADA Y ATRIBUCIONES CAUSALES: ESTUDIO EXPERIMENTAL

1. Justificación.

En sus orígenes, las teorías de la motivación planteaban que el comportamiento de los individuos estaba determinado por múltiples aspectos tales como instintos, reflejos, necesidades e incluso el medio ambiente que le rodeaba, dejando al sujeto con muy poco control de su comportamiento; con el paso del tiempo, se le fue dando al ser humano la capacidad para auto-determinarse. Con la revolución cognitiva, las teorías de la motivación se replantean, se defiende la idea de que el individuo es un ser pensante que planea, propone objetivos y busca estrategias para enfrentarlos, se habla de motivaciones sociales que son aprendidas en los distintos momentos de la vida del individuo en los diferentes contextos en que se desarrolla, ya sea familia, comunidad y/o cultura (Dweck, 1992; Pervin, 1992). Se consideran diversos aspectos cognitivos, entre ellos las atribuciones como explicación del comportamiento ubicando estas posturas en las teorías de motivación de logro.

La teoría atribucional de Weiner aporta al estudio de la motivación de logro la importancia de las atribuciones causales y su relación con elementos cognitivos y emocionales que determinan la conducta futura de los individuos. Debido a que considera a las expectativas dentro de su planteamiento, se considera como un modelo perteneciente al grupo de las teorías de expectativa-valor.

Para Weiner las atribuciones son las explicaciones causales de los resultados (éxitos o fracasos) de nuestra conducta (1974a, 1974b, 1992). Las causas a las que se suele recurrir están influidas por múltiples factores, tales como el mismo resultado, el papel que se juega

(actor-observador), la edad, la naturaleza de la tarea, las demandas e incluso la cultura a la que se pertenezca (Holloway, 1988; Yan y Gaier, 1994).

Sin embargo, existen controversias sobre la validez de los modos tradicionales para evaluar las atribuciones. Siendo evidente las ventajas que conllevaría la evaluación de éstas cuando se producen espontáneamente, a día de hoy persisten algunas dudas. Como ya se ha argumentado en los capítulos segundo y tercero, el estudiar las atribuciones espontáneas nos plantea un problema debido a que no es fácil que éstas ocurran y a su baja frecuencia. Se ha visto que suelen presentarse en situaciones de la vida real donde el resultado es negativo o bien positivo pero inesperado (Trafimow, Armendáriz y Madson, 2004). Existen dudas sobre cuál es el mejor modo de evaluar el uso de atribuciones causales en los niños a fin de plantear si los niños pequeños (de preescolar) hacen atribuciones y en qué sentido, así como si existen elementos que permitan diferenciar las atribuciones de éstos en comparación con niños mayores (escolares) y con los adultos (Pintrich y Schunk, 2002/2006). Desde nuestro punto de vista y en concordancia con Alonso (1984a), estos procedimientos no reflejan la realidad aunque produzcan datos significativos, lo que hace necesario el que se someta a los sujetos a procedimientos distintos en los que procese la información ante situaciones más naturales.

Desde la tradición Vygotskiana, que estudia el uso del lenguaje espontáneo autorreferido como herramienta puesta al servicio al servicio de procesos motivacionales y en un intento de solventar estos obstáculos y limitaciones metodológicas, se ofrece el análisis del habla privada como una alternativa interesante teóricamente fundamentada y que además, se podría convertir en explicación alternativa, dado que es una vía para conocer esas atribuciones espontáneas, vía que además se ha demostrado efectiva para conocer otras manifestaciones tales como la regulación emocional (Sánchez, Montero y

Méndez, 2006), procesos de solución de problemas académicos, la solución de rompecabezas y la lectura, entre otros, y que al mismo tiempo puede ser utilizada con niños, adolescentes y adultos. Bajo estas consideraciones, se llevó a cabo un primer estudio en el que se exponía a los niños a dos situaciones de logro (una tarea con dos grados de dificultad), la cual desde nuestro punto de vista podría facilitar la aparición de las atribuciones de causalidad y nos permitiría además evaluar las atribuciones con diversas metodologías.

Con lo anterior, se pretende dar respuesta a cuestiones teórico-metodológicas relevantes, tales como: ¿Hacen los niños atribuciones causales espontáneas? y, si nos limitamos a considerar las atribuciones espontáneas, ¿Existirá algún patrón evolutivo en las atribuciones causales espontáneas? y ¿Cambiará el conocimiento actual que se tiene sobre el desarrollo de las atribuciones? Considerando todo lo dicho anteriormente, nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

1. Identificar el momento evolutivo y el contexto en que aparecen las atribuciones espontáneas en los niños.
2. Revisar, a la luz de lo anterior, el conocimiento actual sobre el desarrollo de las atribuciones causales en los niños de Educación Preescolar y Primaria.

2. Método.

2.1 Participantes.

Se seleccionaron 80 niños tanto de preescolar como de educación primaria. De éstos, 20 niños corresponden a tercero de preescolar, 20 a segundo de primaria, 20 a cuarto de primaria y 20 a sexto de primaria, con igual número de hombres y de mujeres en cada grupo. Los niños procedían de tres centros educativos, 20 de un preescolar público, 20 de

Lenguaje y desarrollo motivacional: las atribuciones a través del habla privada, 114 una escuela primaria pública y 40 de una escuela privada (con preescolar y primaria), de la ciudad de Aguascalientes, Ags., México. Se solicitó la autorización de los padres o tutores vía institución educativa para la participación de sus hijos en el estudio.

La edad de los sujetos oscilaba entre los 5 años 4 meses hasta los 13 años 0 meses, con una media de 9 años 2 meses. En la Tabla 1 se detallan las medias, edad mínima y máxima de cada grado escolar.

Tabla 1
Edad Mínima, Máxima y Media de la muestra en función del grado escolar.

	Edad Mínima	Edad Máxima	Media
3° Preescolar	5 años 4 meses	7 años 2 mes	6 años 3 meses
2° Primaria	7 años 3 meses	9 años 2 meses	8 años 1 meses
4° Primaria	9 años 4 meses	11 años 0 meses	10 años 2 meses
6° Primaria	11 años 5 meses	13 años 0 meses	12 años 1 mes

2.2 Tareas y Materiales.

En el presente estudio se utilizó como tarea la realización de rompecabezas de Tangram, que se videograbó mientras los niños la resolvían y se aplicó un cuestionario de atribuciones al término de la misma para posteriormente codificar las emisiones de habla privada (HP). A continuación se describen con mayor precisión estos elementos.

2.2.1 Rompecabezas de Tangram.

El Tangram es un rompecabezas chino que consta de siete piezas que se diferencian por su forma geométrica y tamaño (dos triángulos grandes, dos triángulos pequeños, un triángulo mediano, un cuadrado y un trapecoide), con ellas se pueden crear una gran cantidad de figuras distintas al unir las entre sí, de manera que en su conjunto, una vez unidas se integran para convertirse en una nueva figura. A los niños se les presentaron distintas figuras en láminas que representaban el modelo que ellos tenían que reproducir.

Las láminas estaban divididas en siete niveles de dificultad (Montero y De Dios, 2001; De Dios, 2004; Montero y De Dios, 2006), en donde se conjugan la combinación de cuatro criterios: tamaño de la figura modelo, contorno de la pieza, número de piezas y densidad de la figura (esta característica es exclusiva de los niveles 6 y 7). Con estos niveles se calibró a los niños en la tarea a fin de conocer su nivel de dificultad (para más detalles ver Apéndice A). Antes de comenzar la tarea se le entregaban al niño únicamente la cantidad exacta de piezas que necesitaba para realizar el puzle (siete o cinco) y la lámina, cuidando que en la mesa de trabajo el niño no contara con ningún otro material.

2.2.2 Aparatos de videograbación.

Para la videograbación se utilizó una cámara de video digital (handicam), la cual estaba ubicada dentro del área de trabajo (salón) a una distancia de dos a tres metros separada del niño, conectada a un micrófono inalámbrico, mismo que se colocó en la solapa de cada niño para grabar la ejecución de la tarea y sus emisiones verbales.

2.2.3 Sistemas de codificación y registro.

Para la realización del registro del habla privada se utilizó el sistema de codificación propuesto por Montero y Huertas (1999), el cual incluye dos áreas generales: Habla Privada Cognitiva con tres niveles - HP irrelevante para la tarea o autoestimulativa, HP relevante para la tarea y Manifestaciones externalizadas de habla interna relevante para la tarea -, y Habla Privada con Contenido Motivacional - que incluye los siguientes indicadores: participación del yo (MPY), atribuciones causales de éxito (MACE) y de fracaso (MACF), expectativas positivas (MEXP+) y negativas (MEXP-), evaluaciones positivas con emoción positiva (MEVE+) y negativa (MEVE-), evaluaciones positivas (MEV+) y negativas

(MEV-), y emociones positivas (MEM+) y negativas (MEM-) -. Se codificó como Habla Privada “todas aquellas emisiones que no están clara y definitivamente dirigidas a un oyente” (Berk, 1986, p. 673). Los códigos del Habla Privada Cognitiva están basados en el sistema de codificación propuesto por Berk (1986), el cual ha sido adoptado por varios investigadores en sus trabajos sobre habla privada, entre ellos Montero y Huertas (1999) y De Dios (2004). En el Apéndice B se presenta en detalle este sistema con sus niveles y subcategorías.

Para asegurarnos de la correcta aplicación de los sistemas de codificación utilizados se obtuvo la confiabilidad interjueces. Esto fue realizado como sigue: se codificaron las manifestaciones de HP por dos observadores distintos de manera independiente, ambos fueron capacitados en el manejo de los distintos códigos. El porcentaje de confiabilidad interjueces para el HP Cognitiva fue de un 91.26%, de manera más puntual, podemos decir que para el nivel 1 (HP irrelevante para la tarea) se obtuvo un 81.11%, en el nivel 2 (HP relevante para la tarea) se obtuvo un 99.28% y para el nivel 3 (manifestaciones externalizadas de habla interna relevante para la tarea) se obtuvo un 93.41%. Para el HP motivacional en general se obtuvo 96.71% de confiabilidad, mientras que de manera específica se obtuvo el 100% para emisiones de participación del yo, para las atribuciones el 96.43%, para las expectativas el 100%, para las evaluaciones con emociones el 93.05%, para las evaluaciones el 92.84% y para las emociones el 97.95%.

2.2.4 Cuestionario de atribuciones.

Se usó un cuestionario para evaluar de manera individual las atribuciones de los niños. El cuestionario está compuesto por varios apartados, en el primero de ellos se le pregunta al niño como le fue en el ejercicio basándose en el resultado de su rendimiento,

con dos alternativas Bien (Éxito) o Mal (Fracaso); en el segundo apartado se buscaba conocer la(s) causa(s) a las que él creía que se había debido el resultado, por lo que se le hacía la siguiente pregunta “¿A qué crees que se haya debido el que te haya salido bien (o mal, de acuerdo al resultado)?” registrándose la respuesta del niño, y finalmente en el tercer apartado, apoyándose en ocho tarjetas gráficas, se le pedía al niño que indicara aquella(s) causa(s) que según él habían influido en el resultado. Las tarjetas se referían a las siguientes causas: inteligencia, habilidad, esfuerzo, suerte (buena o mala), dificultad objetiva de la tarea (fácil o difícil), estado de ánimo (relajado o tenso) y gusto por la tarea (para mayor detalle ver Apéndice C). Estas tarjetas eran presentadas en orden aleatorio a cada uno de los niños.

2.3 Diseño.

En este estudio se ha utilizado un diseño factorial 4 x 2, con una variable no experimental (nivel escolar) estudiada transversalmente (3° de preescolar, 2° de primaria, 4° de primaria y 6° de primaria) y una variable experimental intrasujeto (nivel de dificultad) con dos niveles (dificultad media y dificultad alta). El nivel de dificultad de la tarea (puzle) fue establecido de forma individual mediante la calibración de la tarea. La ocurrencia de cada uno de los tipos de atribuciones causales en cada una de las dos situaciones fue la medida de la variable dependiente.

A todos los participantes se les pidió que realizaran un puzle de cada uno de estos dos niveles de dificultad, los cuales fueron presentados aleatoriamente, Medio-Difícil o Difícil-Medio, a fin de controlar con el reequilibrado el posible efecto del orden de presentación de la dificultad de la tarea.

2.4 Procedimiento.

Se realizaron dos sesiones individuales con cada sujeto. En ambas sesiones se videograbó a los niños usando un micrófono de solapa mientras estaban realizando la tarea.

2.4.1 *Primera Sesión (Fase de Calibración).*

En esta sesión se calibró a los sujetos en la tarea de tangram siguiendo el procedimiento propuesto por De Dios (2004). Para la calibración de las tareas se empezaba con el puzle más fácil hasta llegar al puzle que el niño ya no podía solucionar sin ayuda. Éste último nivel fue considerado como el nivel de dificultad media y con base en él, se determinó el otro nivel (dificultad alta, el inmediato superior). La calibración se llevaba a cabo en el aula que se nos asignaba, en donde estaban únicamente presentes el niño y el evaluador, cuidando al máximo el que no hubiera elementos distractores. Antes de realizar la calibración, se daba un tiempo para que el niño se habituara a la presencia de la cámara y del micrófono de solapa y que, pasado su interés en ver cómo funcionaban estos aparatos y de haber dado respuesta a todas sus inquietudes, se comenzaba con la tarea. El evaluador se colocaba a un lado del niño, sentados ambos frente a la mesa de trabajo.

2.4.2 *Segunda Sesión (Fase Experimental).*

Una vez que todos los participantes estaban ubicados en su nivel correspondiente, se les asignó de manera aleatoria a uno de los dos subgrupos: dificultad media seguida por dificultad alta (Media-Alta) y dificultad alta seguida por dificultad media (Alta-Media).

El puzle del nivel de dificultad media correspondía al nivel del último puzle que el niño pudo resolver sin ayuda, mientras que el puzle de dificultad alta, era un puzle por arriba de su nivel medio.

Se videograbó a los participantes cuando estaban realizando las tareas en el orden del nivel de dificultad asignado y una vez que habían finalizado cada uno, se les hacían una serie de preguntas y finalmente se les aplicaba el cuestionario de atribuciones.

Para dar por terminada la tarea, se consideraron 3 opciones posibles: 1) que hubieran resuelto el puzle y el mismo niño dijera que ya estaba listo, 2) que el niño decidiera dar por terminada la tarea aún y cuando no lo hubiera resuelto, y 3) se les preguntaba si deseaban dejar de resolver la tarea después de varios intentos fallidos y la reincidencia en los mismos planteamientos sin resolver el puzle acompañado con muestras evidentes no verbales y verbales de fastidio sin hacer expresiones distintas.

Una vez que se les retiraba el puzle, se les preguntaba cómo les había ido en él en función del resultado (éxito o fracaso) con la finalidad de contrastar si había una correspondencia entre el resultado objetivo y su percepción sobre el resultado. Posteriormente, se les hacía una pregunta abierta en donde se cuestionaban a qué creía él que se debía el resultado obtenido (atribución). Finalmente, se les presentaban las tarjetas, una a una hasta que las tenía todas sobre la mesa, donde se mostraban distintas causas que pudieran ser atribuidas al resultado.

Las instrucciones que se les dieron a los participantes fueron las siguientes: *“Te voy a presentar una serie de juegos para que tú los hagas con mucho cuidado. Mientras trabajas puedes hablar todo lo que tú quieras”*. Se le presentaba el primer ejercicio y al terminar se le decía: *“Ahora quiero que me contestes a las siguientes preguntas”* y se le preguntaba en primer lugar *“¿Cómo fue el resultado del problema?”* a lo que el niño podía contestar Bien (Éxito) o Mal (Fracaso), posteriormente se le preguntaba: *“¿A qué crees que se haya debido el que fuera bien (o mal)?”* Se registraba la respuesta del niño y finalmente se le aplicaba el cuestionario de atribuciones cuidando el orden de presentación de las

tarjetas (alternándolo con cada niño de manera diferente) diciéndole: *“Ahora te voy a presentar unas tarjetas, míralas bien y dime a qué crees que se haya debido el que te fuera bien (o mal)”*, se iban colocando una a una las distintas tarjetas adaptando la pregunta al resultado, por ejemplo: *“Te fue bien porque tuviste buena suerte, te esforzaste, eres hábil haciendo estos ejercicios, estabas relajado, sabías lo que tenías que hacer, eres inteligente o porque ésto era fácil”*, o bien, *“te fue mal porque tuviste mala suerte, no te esforzaste, no eres hábil haciendo estos ejercicios, estabas nervioso, no sabías lo que tenías que hacer, no eres inteligente o porque esto era difícil”*, una vez que el niño tenía frente a sí las ocho tarjetas así se mantenían hasta que él emitiera su respuesta, la cual se registraba para finalmente retirar todas las tarjetas. De la misma manera se procedía con el segundo puzle.

3. Resultados.

3.1 Emisiones de HP y resultado en la tarea

Durante el estudio se presentaron un total de 1803 emisiones de HP, de las cuales 413 fueron dadas por los niños de preescolar, 396 por los de 2º de primaria, 553 por los niños de 4º de primaria y 441 por los de 6º de primaria.

De los 80 niños que conformaban la muestra, el 100% de los niños emitió HP en algún momento del estudio, considerando las dos fases, calibración y aplicación de la tarea en el grado de dificultad elegido. En lo que se refiere a la segunda fase, considerando la dificultad de la tarea y el grado escolar, el porcentaje de los niños que emitió HP en cada reactivo oscila entre el 90% y el 100%, lo anterior lo podemos observar con mayor detalle en la Tabla 2.

Tabla 2

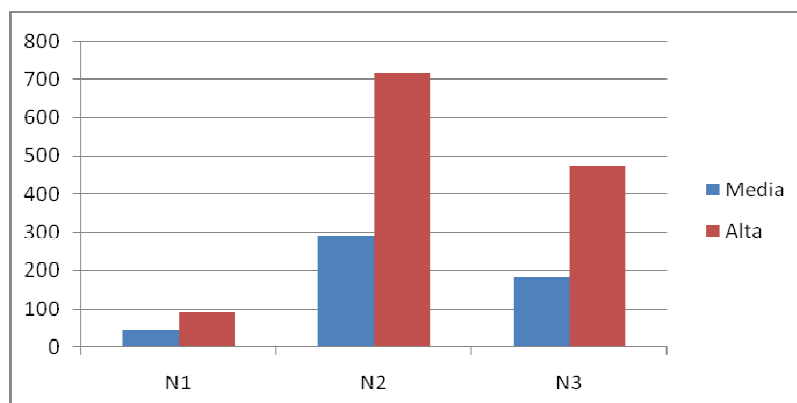
Número (y porcentaje) de niños que emitieron HP.

Dificultad de la tarea	Preescolar	2°	4°	6°
Media	20 (100)	18 (90)	19 (95)	18 (90)
Alta	18 (90)	18 (90)	19 (95)	20 (100)

Obsérvese que es la misma cantidad de niños que realizan en los dos niveles de dificultad en los grados de 2° y 4° de primaria, mientras que los de preescolar la presentan más ante el grado de dificultad baja y los de 6° de primaria ante el grado de dificultad alta. Si consideramos el HP en sus tres niveles (irrelevante, relevante y semi-internalizada) en función de la dificultad podemos observar que la manifestación corresponde al modelo cuadrático de “U” invertida (ver Figura 1) en las dos tareas (dificultad media y dificultad alta).

Figura 1

Niveles de HP y dificultad de la tarea.



Obsérvese en la figura, como las emisiones de HP del nivel 1 (irrelevante) son menores para ambos casos en comparación con los niveles 2 (relevante o facilitadora de la tarea) y 3 (semiinternalizada) y como el nivel 2 es el que mayor frecuencia tiene. Los datos observados en los niveles 2 y 3, no son indicativos de que el HP vaya disminuyendo, sino que hay un descenso del HP audible y un incremento de manifestaciones externalizadas de

habla interna. Nuestros datos son congruentes con los observado en otros estudios (De Dios, 2004). Cabe resaltar, que cuando la dificultad de la tarea es percibida por los niños como retadora o que se encuentra en su zona de desarrollo próximo les lleva a emplear emisiones verbales de HP que les permita planificar sus estrategias de afrontamiento a la tarea, evaluar las mismas y finalmente, autoregularse, facilitando de esta manera el que se puedan presentar de manera espontánea las atribuciones de causalidad que en este estudio nos interesan. La tarea que nos facilitaría en este caso la observación de estas atribuciones con mayor precisión será la que denominados dificultad alta.

Una vez planteado lo anterior, resulta interesante identificar los resultados ante la tarea considerando su dificultad (media y alta) en relación con el grado escolar. Los datos se presentan en la Tabla 3. Recuérdese que las atribuciones de causalidad tienen mayor probabilidad de presentarse espontáneamente ante situaciones de fracaso o bien ante situaciones inesperadas, lo que explica nuestro interés por analizar los resultados en función del nivel de dificultad.

Tabla 3
Resultados de la tarea por nivel escolar y dificultad.

	Dificultad Media		Dificultad Alta	
	E	F	E	F
Preescolar	16	4	3	17
2° Primaria	20	0	8	12
4° Primaria	19	1	9	11
6° Primaria	19	1	12	8

E: Éxito F: Fracaso

Como puede observarse, ante la tarea de dificultad media el 92.5% de los niños resolvieron con éxito el puzzle mientras que sólo el 40% lo hizo ante el tangram de dificultad alta. Estos resultados nos llevan a constatar que lo que en principio considerábamos dificultad media, resulta fácil y que lo que considerábamos como dificultad

alta está cerca del 50% de probabilidad de acierto. En cualquier caso, esta segunda tarea, la más difícil de las dos, incrementa las posibilidades de que los niños hagan atribuciones espontáneas.

Ya habíamos mencionado que cuando se les retiraba el puzle, se les preguntaba cómo les había ido en él en función del resultado (éxito o fracaso) con la finalidad de verificar si había una correspondencia entre el resultado objetivo y la percepción que los niños tenían del resultado. La correspondencia entre el resultado y la percepción del resultado se muestran en la Tabla 4 considerando la dificultad de la tarea.

Como puede verse en esta tabla, hay una correspondencia muy alta cuando se trata de la percepción de éxito ante las tareas independientemente de su dificultad, excepto un caso (niño de 6º de primaria) que ante la tarea de dificultad alta a pesar de haber tenido éxito en la resolución de la tarea lo califica como fracaso debido a que “se había tardado mucho en resolverlo”, es decir, que desde su punto de vista, consideraba otra variable distinta además del resultado mismo.

Tabla 4
Resultado y percepción del resultado ante la dificultad de la tarea.

	Resultado	Percepción de Resultado	
		F	E
Reactivo de dificultad media	F	3	3
	E	0	74
Reactivo de Dificultad alta	F	39	9
	E	1	31

E: Éxito F: Fracaso

Por otro lado, con relación al fracaso, la congruencia entre el resultado y la percepción que los niños tienen tiende a ser menor. Era importante para nosotros saber qué niños eran los que no mostraban la correspondencia entre resultado y percepción de resultado, por lo que incluyó la variable grado escolar en nuestro análisis.

Obsérvese en la Tabla 5, que con respecto al resultado del éxito y la percepción del éxitos, en todos los grados escolares hubo una correspondencia correcta, es decir, que hay una percepción objetiva al momento de juzgar el resultado, excepto como se había mencionado, el caso de 6° de primaria. No sucede lo mismo con relación al fracaso, en donde parece haber una alta correspondencia entre el resultado de fracaso y la percepción de fracaso en todos los grados de primaria excepto en preescolar, tanto en los puzzles de dificultad media como en los puzzles de dificultad alta. En estas situaciones de fracaso y éxito percibido, los pequeños de preescolar refieren otros elementos al emitir su juicio, destacándose el “esfuerzo o el haberlo intentado”. Estos datos nos llevan a sostener que una mayor escolaridad va llevando a los niños a ser más objetivos en sus apreciaciones.

Tabla 5
Correspondencia entre resultado y percepción de resultado en función de la dificultad de la tarea y el grado escolar.

	Dif. Tarea	Resultado	Percepción del resultado	
			F	E
Preescolar	Media	F	2	2
		E	0	16
	Alta	F	9	8
		E	0	3
2°	Media	F	0	0
		E	0	20
	Alta	F	12	0
		E	0	8
4°	Media	F	0	1
		E	0	19
	Alta	F	11	0
		E	0	9
6°	Media	F	1	0
		E	0	19
	Alta	F	7	1
		E	1	11

E: Éxito F: Fracaso

Debido a que nuestro trabajo está centrado en elementos motivacionales, desglosaremos ahora las emisiones verbales del nivel 2 con contenido motivacional para analizarlas con mayor detalle.

3.2 Emisiones de HP con contenido motivacional.

El número total de emisiones de HP motivacional que realizaron los niños fue de 795, de las cuales 235 fueron realizadas ante la tarea de dificultad media y 560 ante la tarea de dificultad alta.

En la Tabla 6 se muestran los diferentes tipos de HP motivacional con el número total de emisiones absolutas ante la tarea en función de su nivel de dificultad.

Obsérvese que el número total de emisiones de MPY es casi nula (solamente se presentó una sola vez en todo el estudio en el reactivo de dificultad media), por lo que será eliminada del análisis. Con respecto a las MEXP, tanto positivas como negativas, también

Tabla 6
Emisiones de HP por nivel de dificultad.

	MPY	MAC	MEXP	MEV	MEM	MEVE
Media	1	5	12	84	84	50
Alta	0	22	3	200	236	98

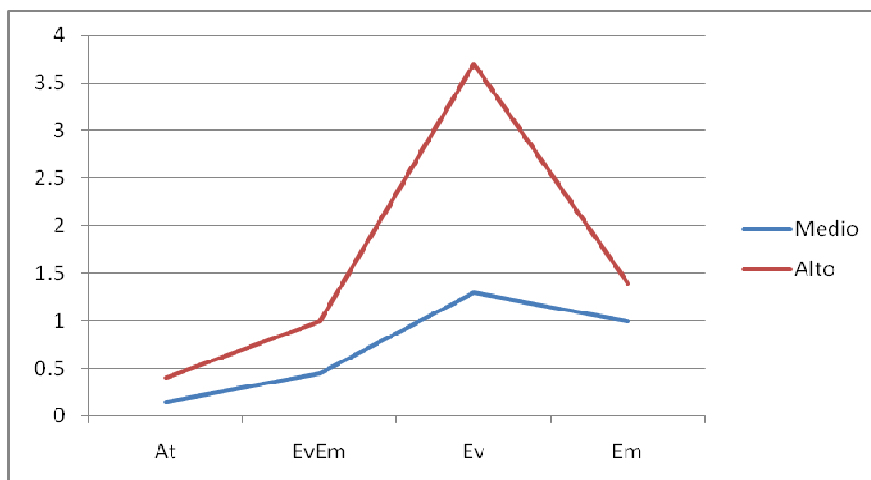
MPY: Participación del yo, MAC: Atribuciones de causalidad, MEXP: Expectativas, MEV: Evaluaciones, MEM: Emociones y MEVE: Evaluaciones con emociones.

serán eliminadas del análisis por la misma razón, frecuencias absolutas muy bajas (15 en todo el estudio). Lo que nos lleva a considerar solamente las MAC, las MEV, las MEM y las MEVE por ser las que están estrechamente relacionadas con la emisión de las atribuciones mismas. En los cuatro tipos de HP motivacional que consideraremos, los puntajes absolutos son mayores ante la tarea de dificultad alta que ante la tarea de dificultad media.

Dado el tipo de diseño que tenemos, es necesario empezar por determinar si hay una interacción triple entre el tipo de HP motivacional, la dificultad de la tarea y el grado escolar. A pesar de que la interacción triple tiene una significación marginal ($F(3,76)= 2,48$, $p=.067$) la vamos a analizar debido a su interés y al probable problema de potencia estadística para la variable grado (veinte participantes por condición). Siguiendo el procedimiento del análisis de los datos propuesto por Montero y León (2002), habiendo empezado la interpretación por el efecto de mayor nivel, pasamos a desglosar las interpretaciones de los efectos restantes, es decir con los efectos simples de las interacciones dobles y los efectos simples de cada una de ellas, a fin de evitar errores en la interpretación. El desglose de los efectos lo hacemos fijando los valores de la variable grado.

Para comenzar, analizamos la interacción entre HP motivacional y dificultad de la tarea en preescolar. Esta interacción no resulta significativa ($F(1,19)=3,27$, $p>.05$) por lo que pasamos a analizar el efecto principal del habla motivacional en preescolar. Es en este análisis en donde encontramos un efecto significativo del componente cúbico ($F(1,19)=10,935$, $p<.005$, ver Figura 2). Las comparaciones señalan que la media de evaluaciones ($M_{Ev}=2,50$) es superior a la de las otras tres categorías ($M_{At}=0,275$; $M_{EvEm}=0,725$; $M_{Em}=1,20$). En cuanto al efecto principal de la dificultad de la tarea en este grado escolar, no resulta significativo ($F(1,19)=2,79$, $p>.10$) lo cual implica que el promedio de emisiones de HP es el mismo para los dos tipos de tareas.

Figura 2
Habla motivacional de niños de preescolar ante la dificultad de la tarea.

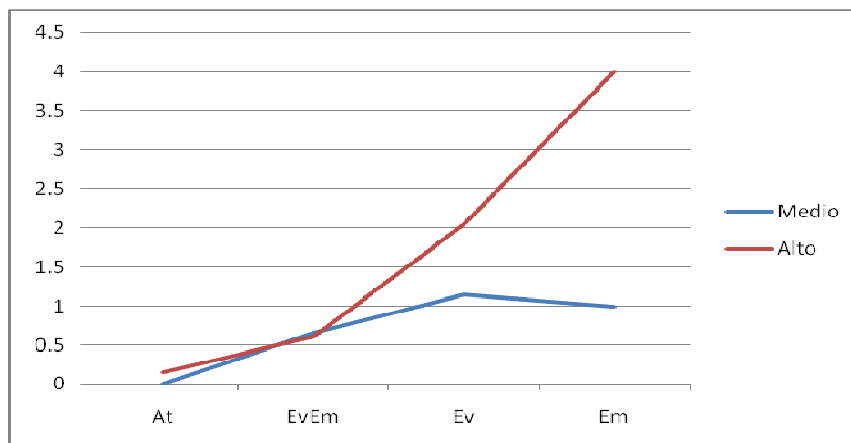


La interacción entre el HP motivacional y la dificultad de la tarea en segundo grado resulta significativa ($F(1,19)=7,396$, $p<.01$, ver Gráfica 3), por lo que es preciso que la desglosemos en los efectos simples del habla motivacional y de la dificultad de la tarea. En el caso de la tarea de dificultad media, no hay diferencias en la frecuencia de uso de las cuatro categorías de emisiones motivacionales ($F(1,19)=4,64$, $p>.01$). Por el contrario, en el caso de la tarea de dificultad alta, hay diferencias en la frecuencia media de emisiones de las diferentes categorías de habla privada motivacional ($F(1,19)= 10,86$, $p<.005$). Las comparaciones ponen de manifiesto que la expresión de emociones es superior a las evaluaciones y ambas superiores a las evaluaciones con emoción y las atribuciones ($M_{Em}=4,00$; $M_{Ev}=2,05$; $M_{EvEm}=0,60$; $M_{At}=0,15$).

En cuanto a los efectos simples de la dificultad de la tarea, ésta arroja diferencias significativas solo en el caso de las emisiones de habla que expresan emoción ($F(1,19)=7,09$, $p<.01$). En el caso de las atribuciones, con probabilidad marginal ($F(1,19)=3,35$, $p=.083$). No hay diferencias en función de la dificultad de la tarea en el caso

de las evaluaciones ni de las evaluaciones con emoción. Para mayor facilidad, observe la Figura 3.

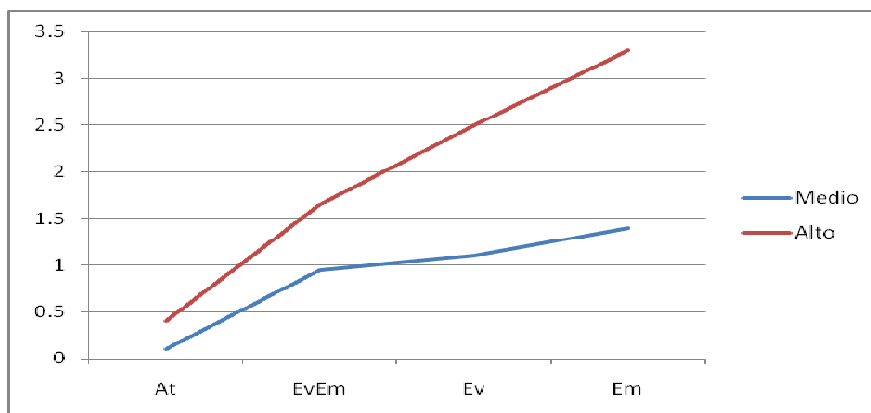
Figura 3
Habla motivacional de niños de 2° de primaria ante la dificultad de la tarea.



La interacción entre habla privada motivacional y dificultad de la tarea en cuarto grado no resulta significativa ($F(1,19)=6,02$, $p>.01$). Al analizar el efecto principal del habla motivacional en este grado encontramos diferencias en la frecuencia media de emisiones de las diferentes categorías de habla privada motivacional ($F(1,19)=23,22$, $p<.001$). Las comparaciones ponen de manifiesto que la frecuencia de emociones es superior a las de evaluaciones y evaluaciones con emoción que a su vez superan la de las atribuciones ($M_{Em}=2,35$; $M_{Ev}=1,80$; $M_{EvEm}=1,30$; $M_{At}=0,25$). Asimismo el efecto principal de la dificultad de la tarea resulta significativo ($F(1,19)=7,53$, $p<.01$) siendo en la tarea de mayor dificultad donde se produce una mayor emisión de habla privada ($M_{Dalt}=1,96$; $M_{Dmed}=0,888$). Estos datos se pueden observar con mayor claridad en la Figura 4.

Figura 4

Habla motivacional de niños de 4° de primaria ante la dificultad de la tarea.

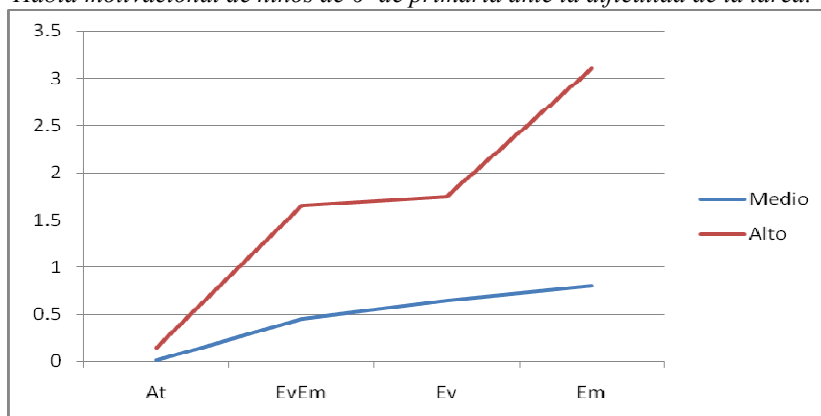


Finalmente, la interacción entre habla privada motivacional y dificultad de la tarea en sexto grado no resulta significativa ($F(1,19)=2,58$, $p>.05$). Al analizar el efecto principal del habla motivacional en este grado encontramos diferencias en la frecuencia media de emisiones de las diferentes categorías de HP motivacional ($F(1,19)=8,59$, $p<.01$). Las comparaciones ponen de manifiesto un patrón parecido al de cuarto grado, es decir, la frecuencia de emociones es superior a las de evaluaciones y evaluaciones con emoción que a su vez superan la de las atribuciones ($M_{Em}=1,95$; $M_{Ev}=1,20$; $M_{EvEm}=1,05$; $M_{At}=0,75$). Igualmente, el efecto principal de la dificultad de la tarea resulta significativo ($F(1,19)=6,44$, $p<.01$), siendo en la tarea de mayor dificultad donde se produce una mayor emisión de HP ($M_{Dalt}=1,663$; $M_{Dmed}=0,475$).

Como puede apreciarse, las emisiones de HP motivacional en los distintos grados escolares tiende a presentar diferencias en relación con la dificultad de la tarea. Aunque en general la dificultad alta produce mayor HP esto no siempre es así y está modulado por la dinámica que se aprecia en el reparto de emisiones entre evaluaciones, evaluaciones con emoción y emociones. Así en preescolar gráficamente se ve que la dificultad marca diferencias en el uso de evaluaciones. Sin embargo, a partir de segundo, las emociones son

las que aparecen con mayor frecuencia en el habla privada. Además, a lo largo de la primaria se va equilibrando el uso que se hace de estas tres categorías de habla privada, siendo muy igualadas cuando la dificultad es baja e igualándose más paulatinamente en las tareas de dificultad intermedia (Ver Figura 5).

Figura 5
Habla motivacional de niños de 6° de primaria ante la dificultad de la tarea.



Una vez estudiadas las variaciones de los diferentes tipos de habla motivacional considerados, en función del grado y la dificultad de la tarea, pasamos a centrarnos exclusivamente en las emisiones que más nos interesan: las atribuciones causales.

3.3 Atribuciones en el habla espontánea.

Queremos mencionar que durante el estudio, algunos niños al momento de terminar con los puzles, es decir, al saber que concluíamos con las actividades y agradecerles su participación, de manera espontánea hicieron algunas atribuciones en forma de Habla Comunicativa (HC), al comentar con el evaluador sus resultados y justificarlos o explicar el porqué de los mismos. Esto se presentó en 7 niños de los 80 de la muestra total (8.75%), correspondientes al 4° y 6° de primaria (5 y 2 respectivamente). Este hecho sucedía cuando se estaba apagando la videocámara por lo que la conversación no se grabó, más sin

embargo si se realizó un registro escrito una vez que el niño se marchaba a su salón de clase.

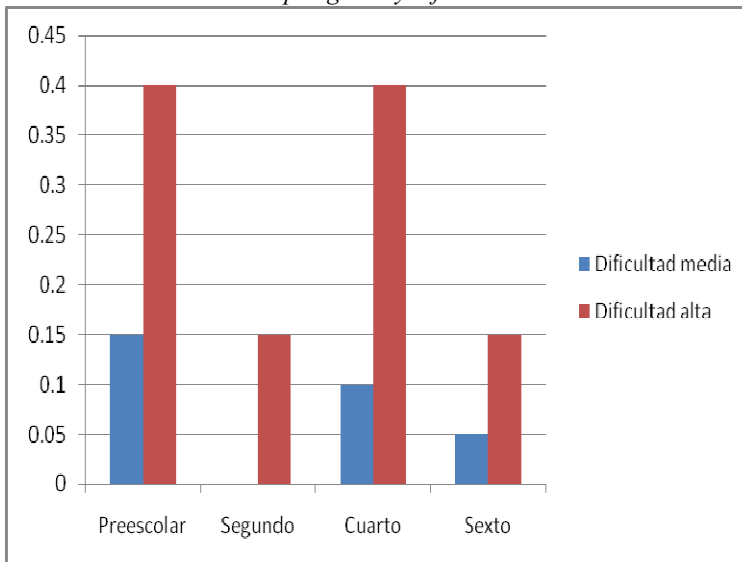
Como este tipo de atribuciones se hicieron de forma espontánea y nuestro interés es estudiar si este tipo de habla permite una evaluación más válida de los procesos de atribución causal en niños, hemos decidido tener en cuenta estas emisiones y añadirlas a las que se hicieron en el HP. El contenido de las atribuciones hechas en habla espontánea comunicativa (HC) casi en su totalidad (6) fueron atribuciones de éxito ante los reactivos de dificultad media y solamente en un caso, atribuciones de fracaso ante la tarea de dificultad alta. En todos los casos, la causa mencionada espontáneamente fue la facilidad/dificultad de la tarea.

A continuación, nos centraremos en las atribuciones hechas en habla privada para después analizar en conjunto las atribuciones espontáneas.

3.3.1 *Atribuciones en habla privada.*

Lo primero que deseamos resaltar es que a diferencia de otras categorías de HP motivacional, las atribuciones son categorías que cuando se presentan se emiten por lo general una sola vez durante el discurso de los niños, ya sea en un momento intermedio, cuando tienen dificultades con el problema o al final del problema, cuando consideran que lo han resuelto o se dan por vencidos. El número de niños que hicieron atribuciones de esta manera fue de 15, lo que corresponde al 18.75 % de la muestra total, preponderantemente ante el puzle de dificultad alta. Nótese que dado nuestro comentario anterior de que casi en la totalidad de los casos, los participantes solo hacían una atribución, se puede interpretar el promedio como proporción de niños que hicieron atribuciones ante cada situación. En la Figura 6 se ve el promedio de atribuciones por grado y dificultad de la tarea.

Figura 6
Promedio de atribuciones por grado y dificultad de la tarea.



Se habrá dado cuenta el lector que el análisis de estos datos implica una interacción doble ya incluida en el análisis de la interacción triple, HPMotivacional x dificultad x grado. Pero en este caso, el valor que se fija para el desglose es el de la categoría del HP: las atribuciones causales.

El contraste de la interacción dificultad por grado para el caso de las atribuciones no resulta significativo ($F(3,76)=0,316$, $p>.10$), por lo que procedimos a interpretar cada uno de los efectos principales de las dos variables implicadas entendiendo que sus efectos son homogéneos a lo largo de los valores de la otra. Ello nos llevó a constatar que no hay diferencias en función del grado, más sin embargo si las encontramos en función de la dificultad de la tarea ($F(1,76)=10,15$, $p>.005$). La frecuencia de las atribuciones es mayor en el caso de la tarea de dificultad alta ($M_{Dalt}=0,275$; $M_{Dmed}=0,063$). En resumen, siempre se hacen más atribuciones causales en el HP ante las tareas más difíciles. Dicho de otro modo, las atribuciones que aparecen en el HP se comportan como la teoría dice que cabe

esperar si realmente son atribuciones causales. Lo novedoso en este caso es que más de un sesenta por ciento de los participantes no las hicieron ni siquiera cuando encontraron dificultades al realizar la tarea. Por otro lado, el cuarenta por ciento que las hizo está repartido en todos los grados escolares de forma estadísticamente homogénea, lo cual impide sostener la existencia de un patrón evolutivo dentro del rango de edades estudiado.

Para un análisis más detallado, considerando los resultados cuantitativos hasta el momento obtenidos, es necesario abandonar la búsqueda de diferencias evolutivas en las atribuciones y para profundizar en sus características y compararlas con las que se expresan mediante los otros dos procedimientos metodológicos aplicadas. Un análisis cualitativo vendría a complementar nuestro estudio de manera satisfactoria dada la naturaleza del aspecto que estamos investigando.

Con la Tabla 7 se pretende dar inicio a este análisis. Obsérvese que la tabla se compone por seis columnas principales: Número de caso, Orden de presentación de los puzzles, Resultado, Atribuciones en habla espontánea (AHE) -la cual se subdivide a su vez en Atribuciones en habla privada (AHP), Momento y Atribuciones en habla comunicativa (AHC)-, Atribuciones ante la pregunta abierta (APA) y Atribuciones ante las tarjetas (AT).

Lo primero que queremos resaltar es la aparición de nuevos datos, los cuales son dados por seis niños que emitieron atribuciones espontáneas pero no en forma de HP sino que lo hicieron en la comunicación que establecieron con el evaluador (referido anteriormente) y que denominamos por esta razón atribuciones en habla comunicativa (AHC). Estas atribuciones serán consideradas en su conjunto con las atribuciones en HP dentro de las atribuciones espontáneas.

Cabe hacer la aclaración de que nos centraremos, para el análisis y en la medida de lo posible, en las características de la atribución considerando tres aspectos: el número, el momento en qué se hacen y el contenido de las atribuciones.

Respecto al número de atribuciones podemos ver como las que aparecen en el habla espontánea AHE (sean mediante HP o mediante habla comunicativa) y las que aparecen en las respuestas a la pregunta abierta de nuestro cuestionario (APA), el número de atribuciones que suelen hacer los niños es de por lo menos una sola, mientras que en el procedimiento del cuestionario con tarjetas (AT), los niños tienden a seleccionar varias (desde 2 hasta 8 tarjetas) y que de manera excepcional eligen solamente una sola tarjeta. Además en este último procedimiento encontramos que el número de elecciones de tarjetas es diferente entre el primero y segundo puzle, eligiendo más ante el segundo que ante el primero. Nótese que los procedimientos de APA y AT, debido a su forma de aplicación, exigen que los niños deben tener hechas sus atribuciones al final de la tarea.

En las AHP se puede considerar el momento en el que se hace la atribución al estar resolviendo la tarea (en medio o al final). En cambio, en AHC, APA y AT la atribución se hacía una vez que se había terminado el puzle.

Las atribuciones de HP solían hacerse cuando se enfrentaban a problemas o bien al dar por terminada la tarea aunque no la hubieran completado, generalmente ante fracaso, mientras que las atribuciones de HC todas se presentaron al final de la tarea y ante el éxito en la misma. En ambos procedimientos, las atribuciones tienden a presentarse especialmente ante el primer reactivo.

Tabla 7

Atribuciones de causalidad ante distintas modalidades de presentación.

No.	Orden	R	AHE			APA	AT
			AHP	Momento	AHC		
10	A	F	“NS,NS”	Medio		“No son iguales”	A,H
	M	F				“Así es”	H,A,I,C,G,DT,S,E
12	M	E				“Lo hice encima”	E,I,A
	A	F	“Muy grande”	Medio		“Estaba difícil”	DT
13	M	E	“Difícil”, “No puedo”	Medio		“Lo pude hacer”	I,E,C,S,G,DT,A,H
	A	F	“Ya sé como”	Final		“Muy difícil, no pude y no pude pensar bien”	G,C,A,E,I,S,H,DT
14	M	E				“Fácil, se me ocurrió la idea”	S,E,C,A,I,H,DT
	A	F	“Difícil”	Medio		“Estuvo Difícil”	DT,S
16	A	F	“Poquito fácil”, “No le entiendo”, “Muy grandes”	Medio		“Muy grandes y casi no se parecen”	DT
	M	E				“Más fácil y si tenían piezas grandes”	DT,G,I,S
20	A	F	“NS”	Final		“No las podía hacer”	DT
	M	E	“Más difícil”	Medio		“Pensé”	I,E
21	A	F	“No puedo”	Final		“Me falta una pieza”	S
	M	E				“Tuve suerte”	DT,G
32	A	F	“Muy difícil”	Final		“No lo supe hacer, no le entendí”	DT
	M	E				“Si le entendí”	G,A,E,S
33	M	E				“Vi figuras y líneas”	A,E,G,C
	A	F	“No le entiendo”	Medio		“No tuve habilidad y no puse esfuerzo”	H,DT,E
41	M	E				“Lo hice como estaba”	G,A
	A	F	“No la puedo hacer”	Final		“No la hice como estaba” “difícil”	S,DT
45	M	E			Fácil	“Lo sentí fácil de hacer”	A,H,C,DT,G,I
	A	E				“Medio difícil, me fui fijando y trazando las líneas”	E,G,I,H,A
47	M	E			Fácil	“Ya me habían enseñado”	G,E
	A	E				“Yo misma veo como van”	C
49	M	E			Poquito difícil	“Porque usé mi mente”	A,G,I
	A	E			Fácil	“Estaba fácil”	A,DT,G,I
51	M	E				“Poco fácil”	A,E
	A	F	“Está muy grande”	Medio		“Difícil, no le entiendo”	DT,C
52	A	E	“No sé dónde”	Medio		“Un poco difícil”, “Soy cerebro”	H,E
	M	E				“Fácil, regalado, porque vienen las líneas y las copio”	C,H,A,DT
54	M	E			Fácil	“A que estubo fácil”	C,E,A,DT
	A	F				“Se me hizo difícil”	A,G,DT,C
56	A	E			Fácil	“Puse atención”	H,A
	M	E			Fácil	“Me sentí relajado”	E,A
60	M	E	“Más Difícil”, “Es un gran problema”	Medio		“Pensé en alternativas”	I,E,H
	A	F	“Es rara”, “Difícil”	Medio		“Debí haber pensado más posibilidades y tuve poco tiempo”	C,DT
61	A	F	“No puedo, no le encuentro”	Final		“No sé, no acomodé bien las figuras”	I,H
	M	E				“Supe acomodar las piezas”	DT,C,A,E
67	M	E			Fácil	“Vi las partes donde iban”	E
	A	E			No encontrab a las piezas	“Vi que tienen estas superficies y el triángulo... y así”	E
80	A	E	“Soy muy mala para esto”, “Esto está más chico”	Medio		“Me esforcé”	E,I,G,A
	M	E			Estuvo más fácil	“Estuvo más fácil”	G,H,I,A

Nota: Cada franja de color representa un grado empezando por preescolar y terminando por sexto de primaria. R: Resultado, AHE: Atribuciones en habla espontánea, APA: Atribuciones ante la pregunta abierta, AT: Atribuciones ante cuestionario con tarjetas, AHP: Atribuciones en habla privada y AHC: Atribuciones en habla comunicativa.

Por otro lado, en el procedimiento de APA, las respuestas dadas ante el primer puzle tienen a ser muy generales y a describir lo que hicieron para resolver el problema, mientras que ante el segundo puzle sus respuestas son más concretas y hacen referencia a conceptos causales específicos, recuérdese que en este momento los niños ya tenían experiencia el uso de las tarjetas cuyos contenidos están basados en los conceptos de causalidad utilizados en las distintas investigaciones. No se observa un patrón que nos ayude a determinar si el resultado influye en la identificación de la atribución.

Por último, ante el procedimiento de AT las tarjetas elegidas entre el primero y segundo puzle no se mantienen en la mayoría de los casos y cuando se llega a elegir la misma tarjeta, se le hace en un orden diferente a la primera elección, tampoco se puede identificar un patrón de elección en función del resultado ante la tarea ni ante el nivel de dificultad.

El tercero y último aspecto de este análisis se refiere al contenido de las atribuciones, el cual proporciona datos interesantes. Cuando los niños hacen AHP, se tienden en primera instancia a referir de manera general sobre la dificultad de la tarea, de sus características físicas (tamaño, forma) y al no saber cómo hacer las figuras. Para el caso de las AHC la causa mencionada fue la de la dificultad de la tarea. Con respecto a las APA podemos ver que en general se manifiestan una gran diversidad de respuestas, sin embargo hay una diferencia en el contenido entre el primer puzle y el segundo, mencionándose ante el primer puzle como causas respuestas que hacen referencia al no saber, a la dificultad de la tarea, la habilidad, la suerte, el esfuerzo y el conocimiento entre otras tantas, mientras que ante el segundo puzle se mantienen los conceptos mencionados ante el primero pero se van agregando respuestas como “me sentí relajado” y “debí haber pensado más

posibilidades”. Cabe hacer la aclaración de que aquí se manifiestan diferencias de acuerdo con la edad, donde los niños más pequeños (preescolar y 2º de primaria) hablan del resultado ante el primer reactivo o de cómo procedieron para resolverlo y ante el segundo reactivo hablan ya de algo más específico como la dificultad de la tarea, suerte y esfuerzo. Por su parte, los niños más grandes (4º y 6º de primaria) además de describir en algunos casos su proceder para la resolución de la tarea ante el primer puzle, incluyen conceptos como la dificultad, el conocimiento o la experiencia, inteligencia, el esfuerzo y prestar atención; para el segundo puzle, mantienen las causas anteriores y agregan el estar relajados y tener poco tiempo. Finalmente en AT, en general hay una tendencia a no mantener las tarjetas elegidas entre el primero y segundo puzle y cuando se llega a elegir la misma tarjeta, se le hace en un orden diferente a la primera elección. Se seleccionan las ocho causas en ambos puzles, siendo las más frecuentes el estado de ánimo y el esfuerzo ante el primero y la dificultad de la tarea ante el segundo. Ante ambos puzles, la causa menos mencionada fue la suerte. Por otro lado, ante el éxito las causas que se resaltan son el esfuerzo y el estado de ánimo seguidas por el gusto por la tarea y la inteligencia, mientras que ante el fracaso la causa enfatizada es la dificultad de la tarea. Si tomamos en cuenta la dificultad del puzle se mencionan todas las causas tanto en el dificultad media como ante el de dificultad alta, sólo que se manifiesta una ligera acentuación de algunas causas, como es el caso de la dificultad de la tarea y el esfuerzo ante el puzle de dificultad alta y el estado de ánimo y el esfuerzo ante el puzle de dificultad media.

Para tener datos sobre la validez de las atribuciones registradas en el habla espontánea, procedimos a hacer un análisis de congruencia entre las distintas modalidades de evaluación de las atribuciones. Para ello se procedió a analizar las congruencias a través del establecimiento de tres combinaciones distintas: Atribución en habla espontánea (AHE)

y Atribución ante la pregunta abierta (APA), Atribución ante la pregunta abierta (APA) y Atribuciones ante las tarjetas (AT), y Atribución en habla espontánea (AHE) y Atribuciones ante las tarjetas (AT).

La primera decisión que se tomó con respecto a la modalidad de AHE, fue el considerar solamente el nivel del puzle en el que se hicieron atribuciones en habla espontánea (ya sea privada y/o comunicativa) a fin de tener atribuciones en las tres modalidades distintas.

La segunda decisión que se tomó, se refería a las respuestas de la pregunta abierta, siendo consideradas solamente aquellas respuestas que implicaban atribución causal del resultado.

La tercera decisión que se tomó fue el considerar ante las modalidades de APA y AHE la referencia del tamaño de las piezas como indicador de la dificultad de la tarea.

Por último, para el caso de las tarjetas, se decidió considerar solamente las primeras dos alternativas mencionadas, debido a que en casi todos los casos habían elegido al menos esas.

Una vez que se tenían claras las situaciones a comparar en cada modalidad, se procedió a hacer las comparaciones entre las atribuciones hechas (ver Tabla 8). Las posibles respuestas que podían darse es Sin comparación –SC- (en donde ante un puzle se hace atribución y ante el otro no), No congruente –NC- (ante cada puzle se hace una atribución diferente) y Congruente –C- (ante ambos puzles se hacen atribuciones iguales).

Para la aplicación de los criterios se procedió a establecer la confiabilidad interjueces, obteniendo un porcentaje de acuerdo $P=93.8\%$. Los porcentajes de congruencia obtenidos fueron de 0.36% para la comparación entre las atribuciones registradas mediante

Tabla 8
Congruencias de atribuciones entre las distintas metodologías.

Grado	No. Caso	AHE/APA	COINC.	APA/AT	COINC.	AHE/AT	COINC.
Preescolar	10	SC		SC		NC	
	12	C	GDE/DT	C	DT	C	GDE/DT
	13	NC		NC		C	C
	14	C	DT	C	DT	C	DT
	16	C	GDE	C	GDE/DT	C	DT
	20	NC		NC		NC	
2° Primaria	21	SC		SC		NC	
	32	NC		NC		C	DT
	33	NC		C	H	NC	
4° Primaria	41	NC		C	DT	NC	
	45	C	DT	NC		NC	
	47	NC		NC		NC	
	49	C	DT	C	DT	C	DT
	51	C	GDE/DT	C	DT	C	DGE/DT
	52	C	C	NC		NC	
	54	C	DT	NC		NC	
	56	NC		C	A	NC	
	60	NC		NC		C	DT
6° Primaria	61	NC		NC		NC	
	67	SC		SC		SC	
	80	NC		C	E	NC	

C=Congruente, NC=No congruente y SC=Sin comparación

habla espontánea (AHE) y las recogidas mediante la pregunta abierta del cuestionario (APA); 0.40% para la comparación entre las atribuciones registradas en la pregunta abierta (APA) y las registradas mediante el cuestionario con tarjetas (AT); y de 0.33% para la comparación de las atribuciones registradas en el habla espontánea (AHE) con las recogidas mediante el cuestionario con tarjetas (AT). Estos porcentajes se obtuvieron sumando las coincidencias en los dos procedimientos comparados, divididas por el número de veces en los que la comparación tenía sentido.

Los porcentajes de congruencia entre los métodos de registro de las atribuciones tomados dos a dos son muy similares. Sin embargo, es necesario aclarar, que en las

situaciones de comparación con tarjetas, existen dos posibilidades de causalidad, lo que no suele ser el caso cuando se registran en el habla espontánea y en la pregunta abierta. Dado que los porcentajes de congruencia son muy similares ante las distintas situaciones de comparación nos es imposible hacer aseveraciones sobre la precisión de alguna metodología en particular que garantice la identificación de las atribuciones con menor margen de error o sesgo por parte del evaluador. Sin embargo, estos datos si nos permiten apuntar dos aspectos relevantes: el primero de ellos se refiere a que las atribuciones espontáneas comienzan a presentarse desde los primeros años del niño (preescolares) ante tareas lúdicas y que continúan formándose en las edades escolares, el segundo aspecto se refiere a la posibilidad de constatar que las atribuciones de causalidad hechas de manera espontánea se comportan como lo dice la teoría, es decir, que cuando aparecen en casos de dificultad se presentan una sola vez, lo que nos lleva a plantear que nuestra tarea es sensible para facilitar la aparición espontánea de las atribuciones en los niños. Ahora bien, obsérvese que cuando se trata de enunciar una causa para explicar el fracaso, la dificultad de la tarea es la identificada principalmente por los niños (locus de control externo, variable y sin control por parte del niño), aunque se llega a atisbar la habilidad y el conocimiento de la tarea (con una sola congruencia en cada una). Por el contrario, ante el éxito, las causas en las que coincidieron los niños fueron en el conocimiento de la tarea, el esfuerzo y el estar relajado (causas con locus de control interno, variable y con control). Vale la pena preguntarse si es posible que las atribuciones espontáneas se presenten no solo ante una tarea lúdica, como lo fue en este caso, sino ante otras tareas más estructuradas, como en el caso de las tareas académicas, y si además pueden existir otras variables que afecten su presentación así como las características de las mismas, como por ejemplo, si se le agrega una exigencia más a la tarea que se pide realizar.

CAPÍTULO 5. ATRIBUCIONES DE CAUSALIDAD Y DEMANDAS DE LA TAREA: ESTUDIO EXPERIMENTAL

1. Justificación.

Como hemos venido planteando en los capítulos anteriores, el análisis del habla espontánea, en particular el habla privada, se mantiene como una alternativa para el estudio de las atribuciones espontáneas en niños de preescolar y primaria. Con el primer estudio se pudo dar cuenta de que las diversas metodologías tradicionales utilizadas para el estudio de las atribuciones espontáneas de causalidad en los niños no estaban libres de sesgos del evaluador, quien de alguna manera sugiere o fuerza las respuestas en ellos, por lo que destacábamos el uso del Habla Espontánea (HE) como el método más idóneo para su estudio.

Al someter a los niños a una misma tarea con dos grados de dificultad (situaciones de logro), se pudo constatar que cuando la tarea y su dificultad es percibida por ellos como retadora (ubicada en su zona de desarrollo próximo) tienden a hacer emisiones verbales de HP con las que por un lado, planifican sus estrategias de afrontamiento a la tarea y las evalúan, y por el otro, se autorregulan facilitando el que se presenten las atribuciones de causalidad de manera espontánea. La situación de logro que favoreció la presencia de estas atribuciones espontáneas fue la que denominamos como de dificultad alta, permitiéndonos además constatar que las atribuciones espontáneas comienzan a presentarse desde los primeros años del niño (preescolares) ante tareas lúdicas y que continúan formándose en las edades escolares.

Cerrábamos el capítulo anterior afirmando que valdría la pena preguntarse si es posible que las atribuciones espontáneas se presenten no solo ante una tarea lúdica como lo fue el tangram, sino ante otras tareas más estructuradas de tipo académico en donde se

consideren otras variables además de la dificultad tales como las demandas que se hacen al momento de estar realizando la tarea que puedan inducir de alguna manera una situación de estrés adicional, con el cual se pudieran afectar su presentación.

Esta inquietud surge al considerar la teoría existente respecto a la presentación de las atribuciones de causalidad espontáneas, la cual plantea que éstas se presentan ante situaciones inesperadas que generan sorpresa o bien ante situaciones negativas de frustración, estrés emocional, ira, etcétera (Trafimow, Armendáriz y Madson , 2004; Weiner, 1991), debido a que la información negativa parece favorecer, con más fuerza que la información positiva, que las personas hagan atribuciones como una defensa contra la ansiedad que ello les produce.

Dada la espontaneidad del habla privada, se enfatizan sus bondades para considerarla como un procedimiento de recolección de información: utilidad para analizar no sólo la propia conducta sino también para analizar situaciones sociales. Feigenbaum (2004), ha planteado que las diversas investigaciones deberían variar en los tipos de tareas utilizadas y en su contenido, en el orden y tiempo de presentación así como en el nivel de dificultad de las mismas a fin de que se puedan identificar las condiciones en las que se produce el habla. Una vez demostrado que el habla espontánea puede ser una forma mejor de estudiar las atribuciones causales que realizan los niños (según se ha visto en el primer estudio), nos preguntamos varias cosas:

¿Existen diferencias en las atribuciones espontáneas que hacen los niños dependiendo del tipo de tarea a la que se enfrente?

¿Las demandas que se les hagan a los niños al momento de realizar la tarea influirán en las atribuciones espontáneas que realicen?

Y finalmente, ¿el grado escolar de los niños establece alguna diferencia en sus atribuciones espontáneas al interactuar con las variables anteriores? El presente trabajo intentará dar respuesta a estas preguntas.

2. Método.

2.1 Participantes.

Para este estudio se seleccionaron 72 niños de educación primaria (en donde se contempla en el plan curricular la asignatura de matemáticas), de los cuales 24 niños corresponden al segundo grado, 24 al cuarto grado y 24 al sexto grado, con igual número de niños y de niñas en cada grupo. Todos los participantes procedían de tres centros educativos de la ciudad de Aguascalientes, Ags., México: 48 de ellos de dos escuelas públicas y 24 de una escuela privada. Se solicitó la autorización de los padres o tutores vía institución educativa para la participación de sus hijos en el estudio. La mayoría de los niños participaron en el estudio presentado en el capítulo anterior.

La edad de los participantes oscila entre los 7 años 5 meses hasta los 13 años 7 meses, con una media de 10 años 2 meses (ver Tabla 1).

Tabla 1
Edad Mínima, Máxima y Media de los niños por grado escolar

	Edad Mínima	Edad Máxima	Media
2° Primaria	7 años 5 meses	9 años 4 meses	8 años 2 meses
4° Primaria	9 años 6 meses	11 años 2 meses	10 años 3 meses
6° Primaria	11 años 1 meses	13 años 7 meses	12 años 2 mes

2.2 Tareas y Materiales.

En el presente estudio se realizaron dos tareas: una tarea lúdica (resolución de rompecabezas del Tangram) y una tarea académica (resolución de problemas matemáticos);

se videograbó a los niños mientras resolvían las tareas y posteriormente se codificaron las emisiones de habla espontánea. A continuación se describen con mayor precisión estos elementos.

2.2.1 *Tarea lúdica: Rompecabezas de Tangram.*

La tarea de rompecabezas de Tangram fue la misma tarea que en el estudio anterior. A los niños se les presentaron distintas figuras en láminas que representaban el modelo que ellos tenían que reproducir. Las láminas estaban divididas en los mismos siete niveles de dificultad (Montero y De Dios, 2001; De Dios, 2004). Antes de comenzar la tarea se le entregaban al niño únicamente la cantidad exacta de piezas que necesitaba para realizar la figura, ya sea siete o cinco piezas, además de la lámina; en la mesa de trabajo el niño no contaba con ningún otro material (ver Anexo D). Para el presente estudio, se consideraron dos niveles de dificultad: media y difícil. Para determinar estos niveles, se calibró de manera individual a cada niño a fin de identificar su nivel de ejecución. El procedimiento de calibración fue el mismo que se realizó en el estudio 1.

2.2.2 *Tarea Académica: Resolución de problemas matemáticos.*

La tarea académica corresponde al área de matemáticas. Dentro de los contenidos del área de matemáticas se eligió la resolución de problemas, contando con la secuenciación sugerida por los libros de texto gratuito de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de los seis grados escolares de la escuela primaria (Avila, Balbuena, Fuenlabrada y Waldegg, 2002; Avila, Balbuena, Bollás y Castrejón, 2003a; Avila, Balbuena y Bollás, 2003b; Balbuena, Block, Fuenlabrada y Waldegg, 2002; Block, Carbajal, Fuenlabrada y Martínez, 2001 y De León y cols., 2003) y por los resultados de un

sondeo que se realizó con 15 profesores activos de cuatro instituciones, tanto en escuelas primarias públicas como privadas, todas ellas de la ciudad de Aguascalientes.

El procedimiento seguido para la ordenación de los reactivos fue el siguiente: A los profesores de 2º, 4º y 6º de primaria (cinco de cada grado) se les entregaba un cuestionario en donde se presentaban los problemas correspondientes a dos grados escolares, los cuales fueron entresacados de los libros de texto respetando el orden seguido en estos. Se cuidó que los profesores tuvieran el cuestionario que incluyera problemas relativos al grado que en ese momento estaban impartiendo así como al grado inmediato inferior, es decir, al maestro de segundo, se le presentaban los problemas de 1er grado en un apartado, y en el otro los correspondientes al segundo grado; de igual manera se procedió con los profesores de los grados de 4º y 6º de primaria. A los profesores se les solicitaba que clasificaran cada uno de estos reactivos como fáciles, de dificultad media y difíciles, considerando para evaluar la dificultad del reactivo, el tener como referencia a los niños del grado escolar del que tratan los reactivos una vez que éstos hubieran cursado ese grado. Posteriormente, se analizaron las respuestas para determinar las coincidencias en la clasificación de los reactivos por los cinco profesores de cada uno de los tres grados escolares. De ello se desprende que hubo reactivos en los que no hubo coincidencias hasta coincidencias de dos, tres, cuatro y cinco jueces. Se desecharon aquellos reactivos en los que tenían dos o menos coincidencias y se dio prioridad a aquellos reactivos en los que había cuatro o cinco coincidencias, dejando los de tres para aquellos casos en los que fuera indispensable considerarlos para completar la serie de cinco problemas a presentar en una lámina.

Una vez realizado este procedimiento, se prosiguió a conformar las tarjetas de presentación de los reactivos: una versión para la fase de calibración en donde en cada lámina se consideraron cinco reactivos con tres conjuntos de diferente dificultad para cada

uno de los seis cursos: Bloque fácil (FFFMM), Bloque medio (MMMDD) y Bloque difícil (MMDDD), donde F es un reactivo fácil seleccionado del curso anterior dentro de los reactivos difíciles; F, M y D son reactivos fácil, de dificultad media y difícil seleccionados del curso actual, y D es un reactivo difícil seleccionado de entre los reactivos fáciles del curso posterior; la segunda versión de los reactivos se refiere al conjunto de reactivos utilizados para la fase de aplicación, donde también cada lámina contiene cinco reactivos con tres niveles de dificultad, solo que ahora cada conjunto de dificultad contiene elementos del mismo nivel: Bloque fácil (FFFFF), Bloque medio (MMMMM) y Bloque Difícil (DDDDD).

Para probar todas las láminas y las instrucciones, se realizaron pruebas piloto con 6 niños de los distintos grados escolares (uno de cada grado escolar del nivel primaria) en donde se les aplicaron las láminas de calibración y posteriormente las de la fase de aplicación. Los niños en los que se probaron las láminas no participaron en el estudio final y pertenecían a una escuela primaria particular de nivel socioeconómico medio bajo. De los resultados obtenidos con este ejercicio se desprende que para la calibración no es necesario aplicar los reactivos comenzando con los fáciles del primer grado sino que se recomienda comenzar la calibración con los reactivos fáciles de dos niveles por debajo de su actual grado escolar. Además, para considerar si se pasa o se fracasa en la lámina, se requieren tres aciertos correctos de los cinco para pasar al siguiente nivel (ver Anexo E).

2.2.3 Aparatos de Videgrabación.

Se usó una cámara de video digital (handicam) que estuvo ubicada dentro del área de trabajo (salón), conectada a un micrófono inalámbrico, el cual se colocó en la solapa de cada niño para grabar la ejecución de la tarea y sus emisiones verbales.

2.2.4 *Sistemas de Codificación y Registro.*

Para la realización del registro del habla privada se utilizó el mismo sistema de codificación propuesto por Montero y Huertas (1999) utilizado en el estudio experimental 1, el cual incluye dos áreas generales: Habla privada cognitiva (con tres niveles: HP irrelevante para la tarea, HP relevante para la tarea y Manifestaciones externas de habla interna relevante con la tarea), y Habla privada con contenido motivacional (que incluye los siguientes indicadores: participación del yo, atribuciones causales de éxito y de fracaso, expectativas positivas y negativas, evaluaciones positivas con emoción positiva, evaluaciones negativas con emoción negativa, evaluaciones positivas y negativas, y emociones positivas y negativas). De la misma manera que en el estudio anterior, se codificó como Habla Privada “todas aquellas emisiones que no están clara y definitivamente dirigidas a un oyente” (Berk, 1986, p. 673). En el Apéndice B, se presentan en detalle estos sistemas, con sus niveles y subcategorías.

Para asegurarnos de la correcta aplicación de los sistemas de codificación utilizados se obtuvo la confiabilidad interjueces. Esto fue realizado como sigue: el HP (cognitiva y motivacional) y las conductas que acompaña la tarea fueron codificadas por dos observadores distintos de manera independiente, ambos fueron capacitados en el manejo de ambos códigos (los mismos del estudio anterior). El porcentaje de confiabilidad interjueces fue el siguiente: para el HP Cognitiva, en el nivel 1 (HP irrelevante para la tarea) se obtuvo un 85.21%, en el nivel 2 (HP relevantes con la tarea) se obtuvo un 96.72% y para el nivel 3 (manifestaciones externas de habla interna relevante con la tarea) se obtuvo un 91.57%; para el HP motivacional se obtuvo el 100% para las MPY, para las atribuciones el 93.22%,

para las expectativas el 96.25%, para las evaluaciones con emociones el 90.16%, para las evaluaciones el 97.68% y para las emociones el 94.76%.

2.3 Diseño.

En este segundo estudio estamos ante un diseño factorial $3 \times 2 \times 2 \times 2$, que incluye cuatro variables independientes: el grado escolar de los participantes (2°, 4° y 6°), el tipo de tarea (lúdica –tangram- y académica –matemáticas-), la condición de demanda (cooperación y competición) y la dificultad de la tarea (media y alta). La variable grado escolar es una variable “ex post facto” intersujeto, la variable demanda es una variable experimental intersujeto de grupos aleatorios y, las variables tipo de tarea y dificultad de la tarea son variables intrasujeto con reequilibrado. La variable dependiente son las atribuciones que se realizan de manera espontánea.

A cada participantes se le asignó a una condición de demanda (cooperación o competición) y se les pidió que realizaran un problema de cada una de las tareas en los dos niveles de dificultad, asignándoseles de manera aleatoria al orden de presentación de la tarea _Tangram-Matemáticas o Matemáticas-Tangram_ y la dificultad de los reactivos _Medio-Difícil o Difícil-Medio_ a fin de controlar con el reequilibrado el posible efecto del orden de presentación de los reactivos (por naturaleza y dificultad) y los efectos de la demanda.

2.4 Procedimiento.

Se realizaron dos sesiones individuales con cada sujeto. En ambas sesiones se videograbó al niño con el micrófono de solapa mientras estaba realizando la tarea.

2.4.1 Primera Sesión (Calibración).

En esta sesión se calibró a los sujetos en la tarea de Tangram siguiendo el mismo procedimiento que en el estudio experimental anterior, procedimiento propuesto por De Dios (2004). Para la calibración de las tareas se comenzaba con el problema más fácil hasta llegar al problema que el niño ya no podía solucionar sin ayuda. Este último nivel fue considerado como el nivel de dificultad media y con base en él, se determinó el otro nivel (dificultad alta, dos niveles por arriba del nivel medio, dados los resultados del estudio 1). La calibración se llevó a cabo en el aula que se nos asignó para realizar el trabajo en cada institución, estando presentes solamente el niño y el evaluador, evitando en lo posible la interferencia de elementos distractores. Antes de comenzar con la calibración, se daba un tiempo para que el niño se habituara a la presencia de la cámara y del micrófono de solapa y que, posteriormente, pasado su interés en ver cómo funcionaban estos aparatos y de haber dado respuesta a todas sus inquietudes, se comenzaba con la tarea. El evaluador se colocaba a un lado del niño, sentados ambos frente a la mesa de trabajo, de la misma manera que en el estudio experimental 1.

Una vez concluida la calibración para el tangram, se continuaba con la calibración de la tarea de Matemáticas. Se procedía de la manera similar que con la tarea anterior, comenzando con los reactivos difíciles de dos grados anteriores a su actual grado escolar (en función de lo observado en el ejercicio de piloteo de los reactivos) e ir aplicando los reactivos por nivel de dificultad y grado escolar, hasta terminar con aquellas láminas de reactivos en las que se tenían tres o más errores, considerando la lámina anterior a ésta como el nivel medio de dificultad y la siguiente el nivel de dificultad alta (dos niveles de dificultad por arriba del nivel medio).

2.4.2 Segunda Sesión (Fase Experimental).

A cada niño se le aplicó cuatro problemas en total, dos de Tangram y dos de Matemáticas. En cada una de las tareas uno de los problemas era de dificultad media y el otro de dificultad alta. Los niños de cada grado escolar fueron asignados aleatoriamente a una de las dos demandas de la tarea (cooperación y competición). Posteriormente se asignó a cada niño por grado escolar, mediante el reequilibrado, a las condiciones de aplicación a saber: Orden de dificultad (Media-Alta- y Alta-Media) y Orden de presentación de la tarea (Tangram-Matemáticas y Matemáticas-Tangram). Al igual que en la primera sesión, se videograbó a los participantes cuando estaban realizando las tareas en las condiciones de aplicación a las que habían sido asignados.

Las instrucciones que se les dieron a los niños fueron las siguientes:

Instrucciones Generales.

“Te voy a presentar una serie de tareas (problemas, juegos, etc.) para que tú los hagas con mucho cuidado”.

Posteriormente se procedió a dar las instrucciones específicas según el grupo al que se le asignó después de la calibración.

Instrucciones Específicas.

a) Tipo de Tarea: Lúdica vs. Académica.

- a. Lúdica (Tangram): *“Mira, estas son las piezas de un rompecabezas con el cual se pueden formar varias figuras. En algunas se pueden utilizar las siete piezas mientras que en otras solo se utilizan cinco”.* Posteriormente se daban las instrucciones en función de la condición de demanda. Al final de ellos, se aplicaron los reactivos de acuerdo al orden de dificultad y en función de los resultados de su calibración.

b. Académica (Matemáticas): *“Quiero que me resuelvas los siguientes problemas para que encuentres el resultado correcto a cada uno de ellos. Puedes hacer todas las operaciones que creas necesarias. Para ello puedes utilizar lápiz y papel si así lo quieres o bien hacer todo el trabajo mentalmente”*. Posteriormente se daban las instrucciones en función de la condición de demanda. Al final de ellos, se aplicaron los reactivos de acuerdo al orden de dificultad y en función de los resultados de su calibración.

b) Condición de demanda: Cooperación vs. Competición.

a. Cooperación: *“Estamos probando un juego para niños de tu misma edad, por lo que te pedimos tu ayuda para ver si tenemos que hacer algunos cambios, dependiendo de lo que veamos en ti. No te preocupes por el resultado o si lo haces bien o mal, pues lo que nos interesa ver es cómo lo haces”*. Estas instrucciones se adjuntaban con las referidas a la tarea.

b. Competición: *“Con este cuestionario queremos ver que tan inteligente o bueno eres en comparación con los niños de tu misma edad, por lo que te pedimos que hagas tu mejor esfuerzo al realizarlo para que no cometas errores”*. Estas instrucciones se adjuntaban con las referidas a la tarea.

Para dar por terminado el trabajo del niño en cada reactivo, se consideraron tres opciones posibles: el que hubieran resuelto el reactivo y el mismo niño dijera que ya estaba listo, el que ellos decidieran dar por terminada la tarea aún y cuando no lo hubieran resuelto, y por último, el que se les preguntara si deseaban dejar de intentar resolver la tarea después de varios intentos fallidos y la reincidencia en los mismos planteamientos sin

solucionar la tarea y que además dieran muestras evidentes de fastidio tanto verbales como no verbales.

3. Resultados.

3.1 Equivalencia de las Tareas.

Antes de analizar el HP presentada por los niños ante las distintas situaciones y tareas, es recomendable que nos centremos en dos aspectos importantes respecto a la realización de las mismas: en el tiempo utilizado por los niños para la realización de las dos tareas y en los resultados obtenidos, a fin de mostrar que las tareas y la dificultad producen diferencias respecto al rendimiento (tiempo y resultado), lo que nos permitirá analizar las atribuciones ante ambas tareas con la seguridad de que se creó una situación comparable entre ellas.

Tabla 2
Media, desviación típica y rango de valores del tiempo empleado por los niños, expresado en segundos

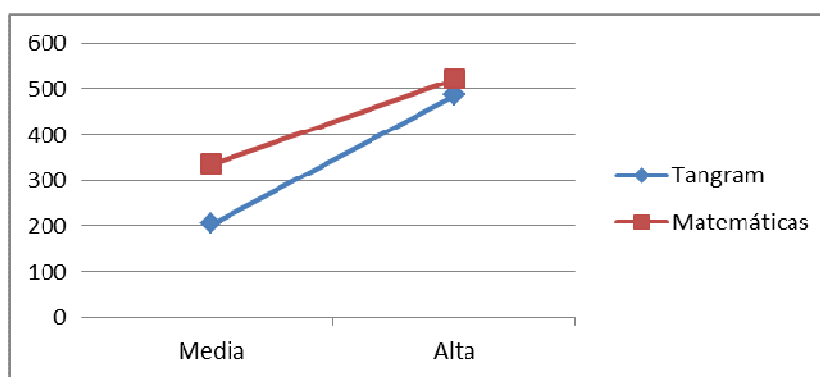
Tarea y grado de dificultad	Media	DS	Mínimo	Máximo
Tangram Medio	205.99	123.26	31	600
Tangram Alto	485.99	261.24	133	1367
Matemáticas Medio	336.21	177.75	67	1051
Matemáticas Alto	521.71	208.09	194	1185

En la Tabla 2, se muestra la media de duración en segundos ante las tareas de acuerdo al grado de dificultad de las mismas, así como sus valores mínimos y máximos en cada una de ellas.

Al comparar estos datos entre sí, se encontró una interacción significativa entre la naturaleza de la tarea y su dificultad con una $F(1,71) = 8.175, p < .01$. Al realizar el análisis

de los efectos simples, tal y como lo sugieren Montero y León (2002), al considerar el efecto de la tarea, se encontraron diferencias significativas entre los dos tipos de tareas para el caso del nivel de dificultad media ($F(1,71) = 28.596, p < .001$) mientras que en el caso de la dificultad alta esto no sucede (ver Figura 1); es decir, que solamente se consume más tiempo ante la tarea de Matemáticas que ante la de Tangram cuando el nivel de dificultad es el medio.

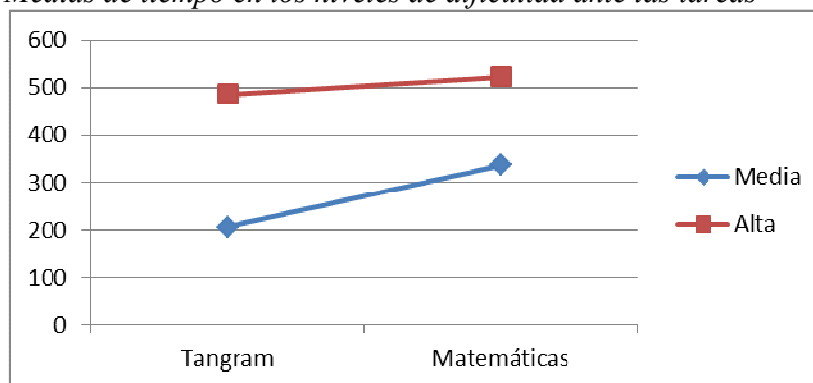
Figura 1
Medias de tiempo en las tareas de acuerdo al nivel de dificultad



Por otro lado, cuando se consideró la dificultad de la tarea, se encontró que hay diferencias significativas entre la dificultad media y alta para el caso de la tarea de Tangram ($F(1,71) = 85.383, p < .001$), al igual que en la tarea de Matemáticas ($F(1,71) = 1.157, p < .001$); en otras palabras, cuando se trata de la misma tarea, se consume mayor tiempo cuando el nivel de dificultad es mayor (ver Figura 2).

Es evidente, con estos resultados, que cuando la naturaleza de la tarea es la misma, las tareas de dificultad alta les consumen mayor tiempo a los niños para la resolución de los problemas debido a que les resultan más difíciles; pero que si comparamos ambas tareas entre sí en función del nivel de dificultad, solamente en el caso de la dificultad media, la tarea de matemáticas les consume más tiempo y, por ende, la consideramos más difícil.

Figura 2
Medias de tiempo en los niveles de dificultad ante las tareas



El análisis de los efectos simples fue el que nos permitió llegar a estas conclusiones, considerando que si hubiéramos hecho caso al análisis de los efectos principales podríamos llegar a conclusiones erróneas.

Veamos ahora el resultado obtenido por los niños ante las dos tareas. La Tabla 3, muestra el número de niños que tuvieron éxito y que fracasan en cada una de las tareas considerando el nivel de dificultad.

Tabla 3
Número de niños que tienen éxito y que fracasan en las tareas según el grado de dificultad

Tarea y grado de dificultad	Éxito	Fracaso
Tangram Medio	63	9
Matemáticas Medio	55	17
Tangram Alto	6	66
Matemáticas Alto	25	47

Obsérvese que tanto ante la tarea de Tangram como ante la de Matemáticas, tiende a haber más éxito ante los reactivos de dificultad media y mayor fracaso ante los reactivos de dificultad alta. Debido a que en las dos tareas se produce el mayor número de fallos en el nivel de dificultad alta y que es justo ante el fracaso donde, según la teoría, es más probable

que se presenten las atribuciones, necesitamos saber si la proporción de fallos es diferente entre las tareas. Para saber esto, se realizó el contraste de la diferencia de las proporciones para dos muestras relacionadas, encontrando que la proporción de niños que fracasan ante la tarea de Tangram es significativamente mayor que la proporción de niños que fracasan ante la tarea de Matemáticas ($X^2(1)=11,6$, $p<.001$). Estos datos permiten establecer que la tarea de Tangram con nivel de dificultad alta es la que puede favorecer el que los niños presenten más atribuciones espontáneas en comparación con la tarea de Matemáticas con nivel de dificultad alta y nos permitirá observar si la naturaleza de la tarea influye en los tipos de atribuciones que se hagan atribuciones diferentes. Esta situación nos ha llevado a perder la oportunidad de analizar la variable dificultad de la tarea como una variable separada, limitándonos a investigar la naturaleza de la tarea en un solo nivel de dificultad.

3.2 Descripción del HP de la Muestra.

Durante el estudio se presentaron un total de 4782 emisiones de HP, de las cuales 1375 fueron dadas por los niños de 2º de primaria, 1821 por los niños de 4º de primaria y 1586 por los de 6º de primaria.

De los 72 niños que conformaban la muestra, el 100% de los sujetos emitió HP en algún momento del estudio, de manera específica podemos decir que considerando la naturaleza de la tarea (tipo) y el grado escolar, el porcentaje de los sujetos que emitió HP en cada reactivo oscila entre el 91.6% y el 95%, lo anterior lo podemos observar con mayor detalle en la Tabla 4.

Como se puede observar en la tabla, los porcentajes de sujetos que emiten HP en cada una de las tareas (matemáticas y tangram) son idénticos independientemente del grado

escolar. Además, en los tres grados escolares, el porcentaje de sujetos que emiten el HP es superior al 90%.

Tabla 4
Porcentaje de sujetos que emitieron HP

Naturaleza de la tarea	2° Primaria		4° Primaria		6° Primaria	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Matemáticas	23	95	22	91.6	23	95
Tangram	23	95	22	91.6	23	95

3.2.1 Emisiones de HP Cognitiva y Motivacional.

Antes que nada, es necesario que comentemos que el orden de presentación de los reactivos y de las tareas no influyó en los resultados, indicándonos una vez más que el reequilibrado de presentación de los reactivos utilizado fue el adecuado. Por otro lado, cabe aclarar que para poder hacer comparaciones entre las distintas tareas en las diferentes situaciones, se tomarán desde este momento las frecuencias relativas del HP en periodos de cinco minutos, a fin de que podamos hacer comparaciones entre las dos tareas solamente para el grado de dificultad alta.

Para el análisis del tipo de emisiones de HP, nos centraremos en primer lugar en las emisiones cognitivas y posteriormente, en la emisiones motivacionales.

3.2.1.1 Emisiones de HP Cognitiva.

Resulta importante para nosotros realizar un análisis del HPC debido a que con ello se podrá dar cuenta de que tanto se tiende a hablar en voz alta ante las distintas tareas y por ende de la factibilidad de las emisiones de HPM. Las emisiones de HP Cognitiva están agrupadas en los tres niveles propuestos por Berk (1986) y que retoman Montero y Huertas

(1999) en su sistema de codificación (para mayor detalle, véase el Apéndice B): Nivel 1 (HP irrelevante para la tarea), Nivel 2 (HP relevante para la tarea) y Nivel 3 (Manifestaciones externas de habla interna relevante con la tarea).

En la Tabla 5 se muestran las frecuencias relativas de los tres niveles de HP cognitiva para las dos tareas en función del grado escolar y las demandas ante el grado de dificultad alta.

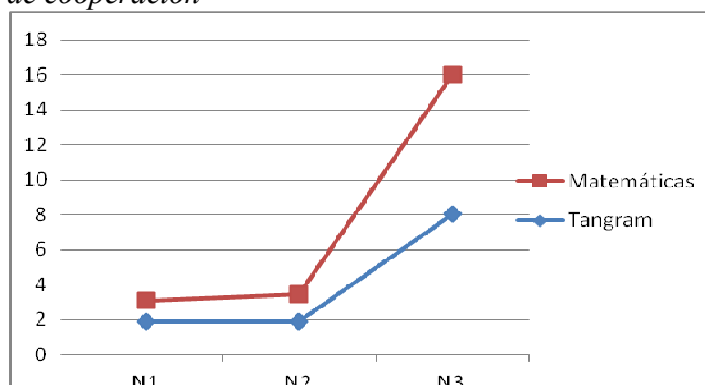
Tabla 5
Medias de frecuencia relativa (Desviación Estándar) de HP cognitiva por niveles, grado escolar, tarea y demanda

GRADO			2°	4°	6°	Total
			M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
NIVEL 1	Tangram	Cooperación	1.39 (1.82)	2.27 (3.45)	2.02 (6.28)	1.89 (4.16)
		Competición	2.60 (5.65)	2.87 (5.39)	1.61 (2.93)	2.36 (4.71)
	Matemáticas	Cooperación	5.65 (3.17)	5.39 (3.68)	2.93 (0.74)	4.71 (2.81)
		Competición	0.63 (1.27)	1.34 (1.64)	0.46 (0.59)	0.81 (1.27)
NIVEL 2	Tangram	Cooperación	0.38 (1.07)	3.57 (6.76)	1.71 (3.93)	1.89 (4.62)
		Competición	1.70 (3.40)	0.93 (1.45)	1.40 (2.75)	1.34 (2.60)
	Matemáticas	Cooperación	1.20 (2.19)	1.87 (3.13)	1.66 (3.50)	1.58 (2.92)
		Competición	3.93 (5.18)	2.27 (4.15)	6.15 (8.10)	4.12 (6.09)
NIVEL 3	Tangram	Cooperación	5.85 (5.07)	9.46 (10.30)	8.79 (17.45)	8.03 (1.82)
		Competición	5.01 (4.98)	5.15 (4.18)	8.31 (8.48)	6.16 (6.19)
	Matemáticas	Cooperación	7.53 (8.47)	9.04 (11.82)	7.36 (7.86)	7.98 (9.30)
		Competición	8.15 (6.90)	9.34 (6.42)	4.67 (4.30)	7.38 (6.14)

Para comenzar, queremos indicar que no se encontró una interacción cuádruple entre la naturaleza de la tarea, el grado escolar, la demanda y el nivel de HP cognitiva.

Respecto a las interacciones triples, se encontró una $F(2,65) = 4.337, p < .01$ en las interacciones entre tarea, nivel de HP cognitiva y demanda. Al hacer la descomposición de los efectos simples fijando la demanda, para el caso de la demanda de cooperación, no se encontraron interacciones significativas entre la tarea y el HP cognitiva ni tampoco en el efecto simple del tipo naturaleza de la tarea. Sin embargo, se encontró una diferencia estadística significativa en los efectos simples de los niveles de HP cognitiva ($F(2,34)=18.947, p < .001$), donde el nivel 3 aparece con una media más alta que los niveles 1 y 2 (ver Figura 3).

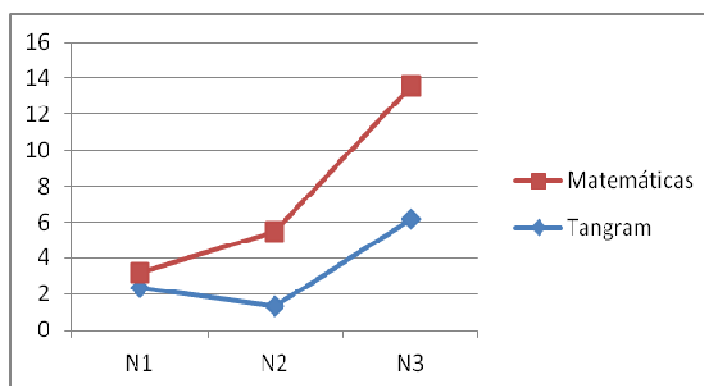
Figura 3
HP cognitiva (Niveles) ante las dos tareas en la demanda de cooperación



Los resultados son un indicativo de la necesidad de los niños de hablar al estar resolviendo las tareas aunque su habla no sea audible, quedando solamente los vestigios de manifestación externa de un habla que se está internalizando. Esto resulta más evidente ante la tarea de Matemáticas que ante la de Tangram. Por el contrario, para el caso de la demanda de competición la interacción tarea y HP cognitiva resulta estadísticamente significativa ($F(2,34)=9.004, p < .001$). Al analizar los efectos simples solamente encontramos una diferencia marginal entre las tareas en el N1 ($F(1,35)=3.538, p=.068$) a favor de la tarea de Tangram y una diferencia estadísticamente significativa en el nivel 2

($F(1,35)=9.365, p<.01$) donde la media de Matemáticas es mayor que la de Tangram. Por otro lado, cuando se fijó el HP cognitiva, se encontraron diferencias estadísticas significativas en la tarea de Tangram ($F(2,34)=11.126, p<.001$), donde el nivel 3 tiene una media mayor (6.16) y el nivel 2 es el que presenta la media más baja (1.34). De igual forma, también se encontraron diferencias estadísticas significativas para el caso de la tarea de Matemáticas ($F(2,34)=33.620, p<.001$), nuevamente el nivel 3 tiene una media mayor (7.39) pero ahora el nivel 1 es el de la media más baja (0.81), véase Figura 4.

Figura 4
HP cognitiva (Niveles) ante las dos tareas en la demanda de competición



Estos datos muestran que al estar bajo una demanda de competición, los niños necesitan hablar ante ambas tareas siendo su habla todavía más evidente, pues ahora no solo se encuentran manifestaciones externas sino que además lo hacen en voz alta, especialmente ante la tarea académica (Matemáticas). Estos datos nos permiten afirmar que el HP cognitiva de los niños es sensible a las demandas y a la naturaleza de la tarea. De manera particular, ante la tarea de Tangram hay más manifestaciones externas de HP y una tendencia a hablar menos en voz alta con emisiones que les ayuden a estructurar la tarea mientras que ante la tarea de Matemáticas tienden a hablar más en voz alta además de

acompañarse con manifestaciones externas de HP. Pareciera ser que la competición agrega una dificultad extra para la tarea académica, lo cual no sucede en la tarea lúdica.

3.2.1.2 *Emisiones de HP Motivacional.*

A continuación se hablará de los resultados que se obtuvieron de cada uno de los tipos generales de HP motivacional. De la misma manera que en el estudio 1, las emisiones de HP motivacional del tipo de Participaciones del yo (MPYO) y Expectativas (MEXP) presentan una media de presentación casi nula en ambas tareas, por lo que no serán consideradas en nuestro análisis.

En la Tabla 6 se presentan las medias relativas del HP motivacional del tipo de Atribuciones (MAC) tanto de éxito como de fracaso, Evaluaciones acompañadas de emociones (MEVE) tanto positivas como negativas, Evaluaciones (MEV) positivas y negativas y Emociones (MEM) positivas y negativas.

Cuando se hizo el análisis estadístico de los datos, se encontró una interacción cuádruple –aunque con probabilidad marginal- entre el tipo de HP motivacional, el grado escolar, el tipo de tarea y la demanda ($F(3,65)=2,514$, $p=.06$). Nuevamente, siguiendo las recomendaciones de León y Montero (2003), se procederá a hacer el análisis de los efectos simples.

Al desglosa la interacción marginal con relación al grado escolar encontramos en primer lugar que los niños de 2° grado presentan diferencias significativas respecto a la tarea ($F(1,22)=6.707$, $p<.01$). Para este grado escolar, la tarea de Tangram resulta más favorecedora para la emisión del HP motivacional, tanto en la demanda de cooperación como en la demanda de competición. No se encontraron diferencias significativas con relación a la demanda y al

Tabla 6
Medias de frecuencia relativa (Desviación Estándar) de los tipos de HP motivacional por grado escolar, tarea y demanda

Grado			2º	4º	6º	Total
			M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
MAC	Tangram	Cooperación	0.18 (0.65)	0.93 (1.88)	0.28 (0.55)	0.47 (1.21)
		Competición	0.33 (0.54)	0.30 (0.34)	0.33 (0.55)	0.32 (0.47)
	Matemáticas	Cooperación	0.00 (0.00)	0.02 (0.08)	0.05 (0.17)	0.02 (0.11)
		Competición	0.07 (0.27)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.02 (0.15)
MEVE	Tangram	Cooperación	0.58 (1.30)	1.16 (1.70)	1.45 (2.69)	1.06 (1.96)
		Competición	0.61 (1.16)	0.93 (1.09)	1.42 (1.66)	0.98 (1.33)
	Matemáticas	Cooperación	0.05 (0.18)	0.09 (0.34)	0.03 (0.11)	0.06 (0.22)
		Competición	0.18 (0.42)	0.24 (0.50)	0.15 (0.36)	0.19 (0.42)
MEV	Tangram	Cooperación	1.16 (1.43)	2.92 (3.42)	2.89 (5.15)	2.32 (3.65)
		Competición	2.13 (2.24)	2.22 (3.51)	2.38 (2.81)	2.24 (2.82)
	Matemáticas	Cooperación	0.07 (0.18)	0.75 (1.23)	0.28 (0.35)	0.37 (0.78)
		Competición	0.46 (0.40)	0.93 (1.05)	0.62 (0.62)	0.67 (0.75)
MEM	Tangram	Cooperación	3.15 (2.17)	6.74 (8.69)	2.12 (2.35)	4.00 (5.57)
		Competición	3.68 (3.56)	5.59 (4.83)	6.06 (5.13)	5.11 (4.55)
	Matemáticas	Cooperación	1.44 (1.88)	1.91 (2.11)	1.16 (2.11)	1.50 (2.00)
		Competición	2.90 (3.83)	2.31 (2.13)	1.49 (2.18)	2.24 (2.81)

HP motivacional. Esto se puede observar en las Figuras 5 y 6 donde se desglosa el efecto de las tres variables para, además, poder entender su comparación con los otros dos grados escolares.

Figura 5
HPM de niños de 2º grado en demanda de cooperación

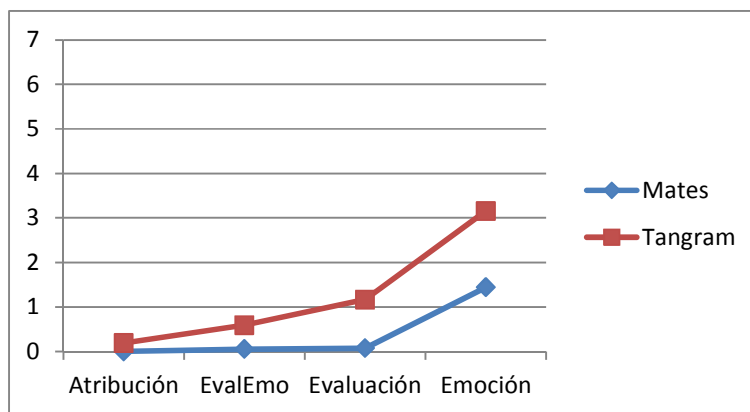
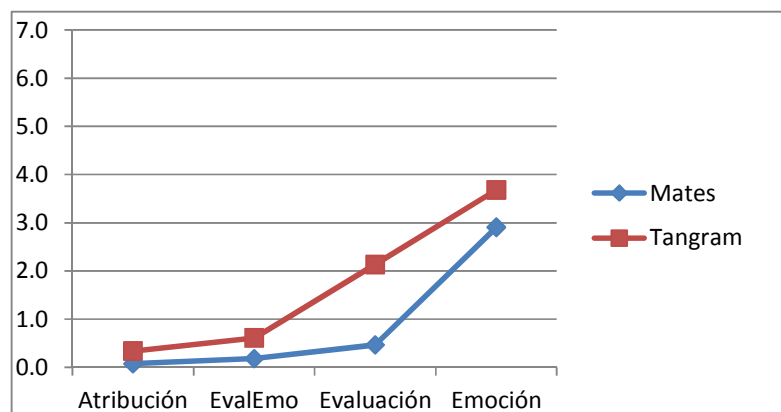


Figura 6
HPM de niños de 2º grado en demanda de competición



Con respecto a los niños de 4º grado, se encuentra una interacción –otra vez con probabilidad marginal- entre la tarea y el HP motivacional ($F(3,20)=2.937$, $p=.058$). En el análisis de los efectos simples se encontró en la tarea de Tangram que de los cuatro tipos de manifestaciones, las emisiones MEM son las que más se presentan y las atribuciones son las que menos se presentan ($F(3,20)=6.953$, $p=.001$). Lo mismo sucede en la tarea de Matemáticas ($F(3,20)=8.881$, $p=.001$). Para más detalle ver Figuras 7 y 8.

Figura 7
HPM de niños de 4º grado en demanda de cooperación

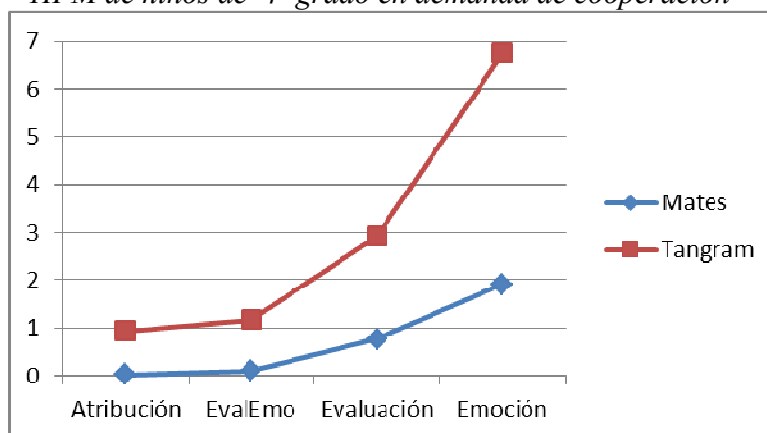
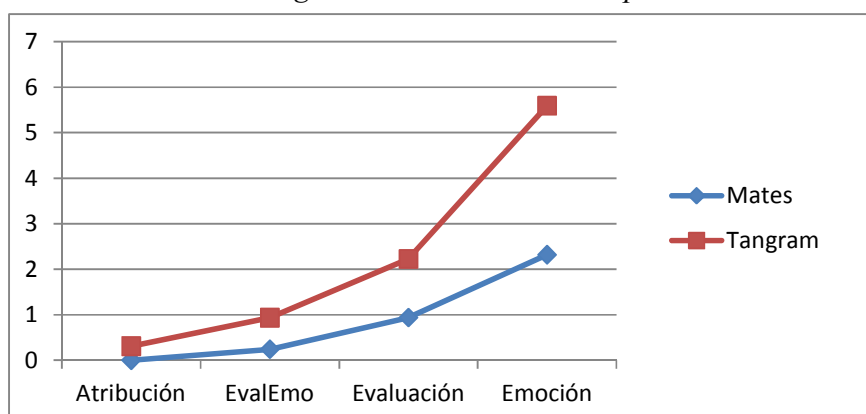


Figura 8
HPM de niños de 4º grado en demanda de competición



Se encontraron además diferencias significativas entre las distintas manifestaciones en función de la tarea, siendo mayores los medias en la tarea de Tangram que en la de Matemáticas, MAC ($F(1,22)=5.300$, $p=.05$), MEVE ($F(1,22)=8.560$, $p=.01$), MEV ($F(1,22)=5.267$, $p=.05$) y MEM ($F(1,22)=8.124$, $p=.01$), es decir que los niños tienden a hablar más (de todos los tipos de manifestaciones de HP motivacional) al estar resolviendo problemas de Tangram que al estar resolviendo problemas de Matemáticas.

Con los niños de 6º grado por su parte, encontramos una triple interacción entre la tarea, el HP motivacional y la demanda ($F(3,20)=3.387$, $p=.038$). Al desglosar la interacción en sus efectos simples se encontraron diferencias significativas entre las

manifestaciones de HP motivacional en la tarea de Tangram ($F(3,20)=8.110, p=.001$) así como diferencias significativas en relación con la demanda ($F(3,20)=8.10, p=.01$). Respecto a la tarea de Matemáticas, solo se encontraron diferencias significativas en las manifestaciones de HP motivacional ($F(3,20)=7.279, p=.01$).

Figura 9
HPM de niños de 6º grado en demanda de cooperación

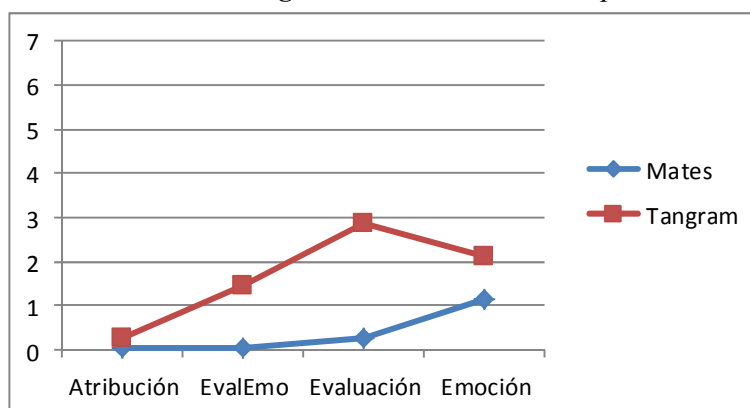
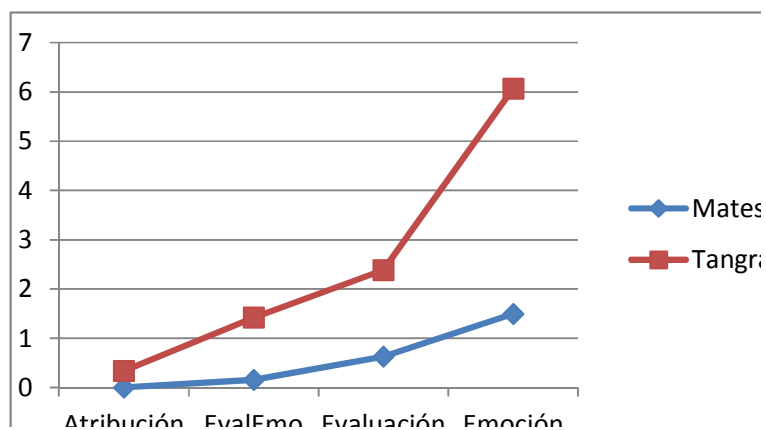


Figura 10
HPM de niños de 6º grado en demanda de competición



De acuerdo con los datos anteriores, podemos decir que cuando los niños de 6º se enfrentan a la tarea lúdica (Tangram) tienden a modificar algunas manifestaciones del HP motivacional dependiendo de la demanda a la que están siendo sometidos. Cuando se encuentran ante una demanda de cooperación las MEV son las que más se presentan, por el

contrario, si la demanda es de competición las MEM son las que mayormente se emiten. Esto no sucede en la tarea académica (Matemáticas), donde independientemente de la demanda, las MEM tienden a ser mayormente emitidas y las MAC las que menos se presentan. Estos últimos datos resultan interesantes, al indicar que las emisiones de HP motivacional son sensibles a la demanda así como a la tarea incrementándose con ello la probabilidad de que aparezcan las atribuciones espontáneas. Las preguntas que saltan son las siguientes: ¿Cómo hacen las atribuciones los niños? y ¿Qué tipo de atribuciones se hacen?

3.2.1.3 Atribuciones Espontáneas.

En este apartado, se revisarán las atribuciones espontáneas que se realizaron ante las dos tareas en el nivel de dificultad alta, considerando la demanda y el grado escolar. Es importante mencionar que las atribuciones espontáneas realizadas por los niños fueron hechas en forma de Habla Privada (HP) al estar realizando la tarea o bien en forma de Habla Comunicativa (HC) al estar realizando la tarea o bien, como sucedió en la mayoría de los casos, una vez que se terminó la actividad.

De los 72 niños que conforman la muestra, 42 niños (58.33%) hicieron atribuciones en este estudio. De éstos, 4 niños hicieron atribuciones en ambas tareas (1 en HP y 3 en HC). En general, 36 niños hicieron atribuciones en la tarea de Tangram y 10 niños en la tarea de Matemáticas (ver Tabla 7). De los niños que hicieron atribuciones, 2 (2.77%) hicieron atribuciones tanto en forma de HP como en forma de HC, 21 niños las hicieron con HP(27.77%) y 23 en HC (27.77%).

Tabla 7

Causas referidas por los niños considerando el grado, la demanda y el resultado

GRADO	DEMANDA	RESULTADO	TANGRAM			MATEMATICAS		
			HP	HC	HP+HC	HP	HC	HP+HC
2° Prim.	Cooperación	F E F	C				C DT	
	Competición	F F F F F F F	DT DT DT DT DT	DT	C+DT		DT	
4° Prim.	Cooperación	F F F F E F F F F	DT DT DT C DT DT DT DT	DT DT DT DT DT		DT	C	
	Competición	F F F F F F F F	DT C DT DT DT	DT DT DT			DT DT	
6° Prim.	Cooperación	F F F F F	DT DT DT	DT DT C			DT DT DT	
	Competición	F F F F	DT DT DT	DT DT	C+DT			

Considerando la demanda a la que fueron sometidos, las atribuciones espontáneas fueron realizadas ante ambas situaciones (cooperación y competición). Es de resaltar que las atribuciones fueron hechas principalmente ante el fracaso (40 niños), mientras que solamente 2 niños las hicieron ante el éxito.

Si nos centramos en la tarea, vemos que hay más niños que hacen atribuciones en la tarea de Tangram (36) que en la tarea de Matemáticas (10), como ya se ha mencionado en los análisis cuantitativos. Lo importante de este dato, es que en la tabla se observa una diferencia en la forma de hacer atribuciones. Ante la tarea de Matemáticas, la tendencia a hacerlas es mediante el HC (al haber terminado la tarea) y no durante la tarea, mientras que ante el Tangram lo hacen en primer lugar en HP (durante la tarea) y posteriormente en HC (al terminarla), lo que nos hace suponer que una tarea académica tiende a ser asociada por los niños con las pautas de comportamiento solicitados en el salón de clases, es decir, el no hablar mientras se trabaja, mientras que una tarea lúdica no se asocia con ello, como en el caso del Tangram. Hay que tener en cuenta que estamos hablando de lo que ocurre con la mitad de los participantes, por lo que es un hecho que debiera ser investigado con mayor profundidad en futuras investigaciones.

Por último, si consideramos las causas referidas, podemos ver varias cosas: en primer lugar en ambas tareas se recurren a causas como la Dificultad de la Tarea y el Conocimiento. En segundo lugar, que la causa dificultad de la tarea está presente y enfatizada en todos los grados escolares, en ambas tareas y demandas. Y en tercer lugar, que en la tarea de Tangram es donde más niños hacen atribuciones y se incluyen tres tipos de causas (DT, C e I) en comparación con la tarea de Matemáticas (DT y C).

En conclusión, se muestra que las variables manipuladas, el tipo de tarea y el tipo de demanda afectan al contenido motivacional del habla privada y, en concreto, al modo en el que aparecen las atribuciones causales. En cualquier caso hay que señalar que –como se vio en los análisis previos- la tarea del Tangram resulta más difícil en general, por lo que las comparaciones en cuanto a la naturaleza pueden estar contaminadas por el plus de dificultad.

Todo lo anterior creemos que muestra que la naturaleza de las atribuciones causales de los niños evaluadas mediante su habla espontánea responde a los procesos tradicionalmente estudiados y evaluados por otros procedimientos. Pero esto es algo en lo que profundizamos a continuación en el apartado de Discusión general y conclusiones.

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

Desde el inicio de este trabajo de tesis, nos hemos centrado en un aspecto de la motivación del logro de las personas: las atribuciones de causalidad. Reconocemos la importancia que éstas juegan en la comprensión del comportamiento al influir en sus respuestas emocionales, cognitivas y conductuales (Weiner, 1982, 1986, 1992, 2005, 2008). Teníamos como propósito fundamental hacer algunas aportaciones, tanto teóricas como metodológicas al estudio de las atribuciones de causalidad dentro de la motivación de logro desde la perspectiva vygotskiana, utilizando el paradigma del análisis del habla privada.

En el primer capítulo hicimos una reseña histórica de las distintas teorías de la motivación que se han planteado desde los diversos enfoques y luego, nos centramos en las diferentes posturas del estudio de la motivación de logro, lo que nos ayudó a ubicar la teoría de B. Weiner dentro de las explicaciones de las atribuciones de causalidad y la relación que guarda con las metas. En el segundo capítulo nos introdujimos al concepto de atribuciones de causalidad y presentamos el proceso que explica cómo es que éstas se originan, considerando los factores que inciden o favorecen el que estas se presenten así como sus consecuencias cognitivas y emocionales de acuerdo a las tres dimensiones en función del resultado. Se plantearon además los sesgos atribucionales intrapersonales que nos ayudan a entender el porqué se hace una atribución de tal o cual manera; todo ello sin considerar características individuales de las personas. Posteriormente nos centramos en cómo éstas pueden variar dependiendo de la edad cronológica o de desarrollo psicológico, haciendo referencia a estudios hechos hasta el momento con la metodología tradicional: uso de cuestionarios, lo que nos llevó a plantear las posibles desventajas de este procedimiento a fin de cuestionar si existen diferencias en las atribuciones que hacen los niños de las que hacen los adultos. Posteriormente, en el tercer capítulo, hicimos una revisión de la

perspectiva socio-histórica de Vygotski, desde la cual proponemos abordar el estudio de las atribuciones. Teniendo claro que ésta en sí misma no aborda el estudio teórico de la motivación ni de la motivación de logro y menos de las atribuciones, nos pareció plausible recurrir al análisis del habla privada y del habla comunicativa espontánea, lo que a nuestra manera de ver, resulta en un enriquecimiento en la comprensión de los procesos motivacionales. Trabajos anteriores al estudio de la motivación de logro desde esta aproximación teórica nos han dado la pauta para su uso y viabilidad como recurso metodológico.

Coincidimos con el planeamiento de Bernard Weiner sobre la explicación teórica de las atribuciones, la cual se encuentra fundamentada en un gran pilar de investigaciones al respecto. Sin embargo, al considerar la dificultad que implica el identificar las atribuciones espontáneas dada su naturaleza, nos preguntamos si la información existente respecto a las causas utilizadas para evaluar los resultados del comportamiento derivados de los procedimientos metodológicos -descritos en el Capítulo 2- se podría ver alterada con otros procedimientos distintos, que den cuenta plena de la atribución espontánea. Aunado a ello, nos surgía la inquietud de si es válido que los resultados se generalicen a personas de distintas edades.

Desde los postulados de Weiner se explica el proceso atribucional con un proceso general, dentro del cual no se considera la edad de los sujetos ni sus capacidades cognitivas. Recuérdese que la teoría surge de estudios realizados con sujetos adultos universitarios principalmente. Nosotros planteamos que existen diferencias en las atribuciones y que estas diferencias se van modificando con la edad, por lo que creemos que deberíamos estudiarlas desde sus inicios en niños pequeños. Al igual que nosotros, varios investigadores han intentado responder a esta misma inquietud y han planteado la necesidad de acudir con los

niños para investigar como es que ellos hacen las atribuciones. Sin embargo, al emplear los mismos procedimientos de recogida e identificación de las causas, surgen contradicciones y confusiones en los resultados, mismos que son explicados de manera certera con relación al significado psicológico de los conceptos y al uso de los recursos de la información (Alonso, 1984a, Blumenfeld, Pintrich, Meece y Wessels, 1982; Dweck, 1998; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1990, Pintrich y Schunk, 2002/2006).

Nicholls (1978, 1990) ha planteado el cambio evolutivo de los conceptos de habilidad, esfuerzo en niños menores de seis años hasta los 13 años, pasando por una indiferenciación del concepto hasta una distinción cada vez más clara y precisa del término, semejándose cada vez más a la concepción adulta. Plantea además que la percepción del resultado también va evolucionando, desde una evaluación de éxito basada en el esfuerzo realizado y no en el producto, pero que gracias al proceso de escolarización se da paso a la separación de estos dos conceptos como términos diferentes pero relacionados y lograr que el concepto de capacidad tenga sentido en términos de menor esfuerzo y resultado positivo o mejor rendimiento (Nicholls, 1989; Nicholls y Miller, 1984, Schunk, 1995), hasta encontrar entre los 7 y 8 años, el concepto de habilidad como un rasgo interno y referido a un dominio específico (Dweck, 1998, 2002; Dweck y Elliott, 1983), lo que lleva finalmente al uso del término inteligencia para referirse a su competencia o habilidad (Nicholls, 1990), conceptos que por lo general tienden a consolidarse entre los 10 y 12 años de edad. Tal parece, que la escuela, va favoreciendo en los niños, no solo el desarrollo de conceptos sino de manejo de información, al ejercer de alguna manera presión para que el niño tome en cuenta cada vez más características de una situación y para que utilicen cada vez más criterios de comparación para evaluar su habilidad (Blumenfeld, Pintrich y Hamilton, 1987), lo que trae como consecuencia que sus expectativas de eficacia sean más realistas.

Dada la naturaleza de las atribuciones resulta difícil que se presenten de manera espontáneas, pues se requiere que se cubran ciertas condiciones para su evocación (Weiner, 1985, 1986, 1991). Esto dificulta que se presenten en situaciones estructuradas o artificiales, de ahí que se tiende a forzar su aparición en las distintas investigaciones con los procedimientos sugeridos (ante situaciones de recuerdo o después de experimentar frustración y/o sorpresa por el resultado obtenido). Con el uso de otros procedimientos alternos a los cuestionarios, tales como el análisis de cuestionarios de preguntas abiertas o el análisis de las verbalizaciones en las entrevistas, se ha encontrado que las atribuciones de los niños suelen ser menos complejas y sofisticadas que las obtenidas con los cuestionarios (Malle, Knobe, O'Laughlin, Pearce y Nelson, 2000). Lo que resalta todavía más la necesidad de contar con nuevas estrategias para el estudio de las atribuciones en niños pequeños.

Ahora, si consideramos que aunque los niños pequeños ya cuentan con un manejo del lenguaje que le permite interactuar y adaptarse a los otros y a las situaciones, todavía no han desarrollado habilidades de lecto-escritura, lo que se traduce en una limitación para el empleo de los procedimientos tradicionales por todos los componentes cognitivos que implican. Y finalmente, aunque se optara por plantear las causas de manera oral, se seguiría teniendo desventajas: el problema de la espontaneidad y la capacidad retentiva de los niños.

Por todo lo expuesto, requeríamos tener una forma de acercarnos a las atribuciones espontáneas en niños pequeños con la menor interferencia posible del investigador, en donde no se impusieran términos y/o conceptos a los niños, libre de obstáculos cognitivos como la capacidad de retención y, finalmente, que pudiera ser útil y accesible a cualquier edad. Todo ello nos llevó a pensar que el lenguaje era la vía idónea de llegar a las atribuciones, pero no con una forma estructurada o ficticia, sino de manera natural, en

donde el niño procese la información de manera espontánea. Es ahí en donde nos conectamos con la perspectiva socio-histórica desarrollada por Vygotski, profundizando en su planteamiento de las herramientas semióticas. Vygotski formula que el lenguaje es un instrumento de mediación en la internalización de los procesos psicológicos superiores y como el habla privada interviene en esa internalización (Vygotski, 1934/2001). Es así como surge la idea de la pertinencia del uso del habla privada como estrategia metodológica en el estudio del proceso de desarrollo de las atribuciones espontáneas en los niños. El habla privada, en palabras de Montero y Huertas (1999) se convierte en una “ventana” a los procesos cognoscitivos, siendo el medio ideal para la observación de procesos motivacionales en niños pequeños con uso de lenguaje. Además, el concepto de zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1984) permite estructurar tareas en las que se enfrenten a dificultades u obstáculos, que al estar graduadas de acuerdo a sus capacidades, favorezcan la emisión de las atribuciones una vez que se enfrenten a los resultados de fracaso o de éxito no esperado.

Contábamos con el antecedente de que el planteamiento vygotkiano se ha aplicado al estudio de varios procesos cognitivos, entre ellos la motivación de logro con excelentes resultados, permitiendo comprender la adquisición y desarrollo de las orientaciones motivacionales considerando los elementos culturales que rodean a los niños (Montero, 1989; Montero y Huertas, 1997; 1999; De Dios, 2004; Atencio y Montero, 2009), lo que nos animó aún más a recurrir a él para el estudio de las atribuciones de causalidad.

En el Capítulo 4, titulado “Habla Privada y Atribuciones Causales: Estudio Experimental” nos planteábamos dos objetivos: por un lado, identificar el momento evolutivo y el contexto en que aparecen las atribuciones espontáneas en los niños y por el otro, revisar el conocimiento actual sobre el desarrollo de las atribuciones causales en los

niños de Educación Preescolar y Primaria. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas guía:

¿Hacen los niños atribuciones causales espontáneas?

¿Esas atribuciones causales espontáneas se ajustan a algún patrón evolutivo?

Si fuera el caso, ¿cambiará el conocimiento actual que se tiene sobre el desarrollo de las atribuciones?

Para poder responder de manera satisfactoria a estas preguntas necesitábamos, en primer lugar, contar con una tarea idónea que cubriera los requerimientos que se plantean en la teoría, la cual facilitaría la emisión de atribuciones de causalidad en los niños. Cuando evaluamos la percepción del resultado que los niños tenían de la tarea en los dos niveles de dificultad y las comparamos con el resultado tenido, pudimos constatar dos cosas: en primer lugar, que el nivel de dificultad alta fue el percibido por los niños como una tarea difícil o “retadora” y que además éste los llevaba a enfrentarse al fracaso, creando así la posibilidad de que se emitieran las atribuciones tal y como lo plantea Weiner (1974a, 1974b, 1982, 1985, 1986, 1991) y en segundo lugar, que cuando se trataba de resultado de fracaso la correspondencia se iba incrementando conforme la edad de los niños iba aumentando. Estos resultados coincidían nuevamente con lo planteado en estudios previos (Blumenfeld, Pintrich y Hamilton, 1987; Ruble, 1980; Schunk, 1995; Schunk y Pajares, 2002; Stipek y MacIver, 1989) llevándonos a sentirnos seguros respecto a la tarea que estábamos presentando para estudiar las atribuciones espontáneas.

Una vez que tuvimos la certeza de que la tarea y su dificultad eran adecuadas, pudimos constatar que las emisiones de HP cognitiva de los niños mexicanos (hidrocálidos) correspondientes a los tres niveles descritos por Berk (1986), corresponden al modelo de “U” invertida semejante al encontrado en otras poblaciones, es decir que hay pocas

emisiones de HP cognitiva irrelevante a la tarea, luego hay una alta tasa de emisiones de HP cognitiva relevante a la tarea en voz alta y finalmente, pocas manifestaciones de HP cognitiva relevante a la tarea del tipo sublingual. Esto resulta importante pues nos proporcionan una evidencia clara de que es posible mediante esta vía identificar aspectos motivacionales tales como las atribuciones. Teníamos ya la certeza de que nuestra tarea y su dificultad eran apropiadas para el estudio las atribuciones pues creaba las condiciones necesarias para su emisión.

Con el análisis del HP con contenido motivacional de acuerdo a la codificación propuesta por Montero y Huertas (1999), pudimos constatar que las emisiones verbales de los niños presentan diferencias particulares dependiendo de su grado escolar. Específicamente, los niños de preescolar tendían a realizar más evaluaciones que alguna otra manifestación y los niños de primaria (segundo, cuarto y sexto) expresaban más emociones. La frecuencia de estas manifestaciones es alta debido a que son manifestadas por los niños más de una vez ante la tarea, es decir, que son de una naturaleza tal que tiene una probabilidad de ocurrencia alta. Sin embargo, con relación a las atribuciones, en todos los casos éstas fueron las emisiones que menos se manifestaron en frecuencia, corroborando una vez más que las atribuciones espontáneas no son emisiones verbales que tengan una frecuencia alta, sino que se presentan cuando mucho una sola vez y en un número no muy grande de participantes. Estas atribuciones espontáneas se hacían durante la realización de la tarea al enfrentarse a dificultades evidentes para su resolución o bien cuando habían terminado la tarea, una vez que se había eliminado la grabación, en situaciones de éxito en la tarea. Estuvimos listos para responder afirmativamente a la primera pregunta que nos hacíamos inicialmente: ¿Hacen los niños atribuciones causales espontáneas? Pero además, con estos resultados, podemos sostener que la dificultad de la

tarea es una variable importantísima a la hora de evaluar las atribuciones espontáneas, en el sentido de que ésta favorece su emisión por parte de los niños y además de que efectivamente, éstas se presentan ante situaciones de fracaso primordialmente o bien ante situaciones de éxito no esperado.

Teníamos una segunda pregunta por responder una vez que nos centráramos a las atribuciones espontáneas: ¿Las atribuciones causales espontáneas se ajustan a algún patrón evolutivo? Al respecto, no encontramos ningún patrón evolutivo. La variable grado escolar con la tarea de Tangram no resulta relevante para la emisión de las atribuciones espontáneas, una vez que a cada niño se le ajusta el nivel de dificultad de la tarea.

La tercera pregunta que nos planteábamos versaba sobre si los datos obtenidos nos permitirían proponer cambios en el conocimiento actual que se tiene sobre el desarrollo de las atribuciones. El análisis cualitativo que realizamos sobre las atribuciones hechas mediante el habla espontánea de los niños, nos permitió observar que el contenido de las mismas se van modificando con el grado escolar de los niños, en donde primero se hace referencia a características físicas de la tarea tales como su dificultad (DT) y como posteriormente se habla se hace referencia al “no saber hacer la tarea” (C) y después se pasa finalmente al concepto de la “habilidad” (H). También pudimos constatar que cuando se hacían las atribuciones ante el fracaso, se tendían a enfatizar las características del estímulo mientras que cuando se hacían ante el éxito se enfatizaban las características personales, concordando con lo que planteaban Abramson, Seligman y Teasdale (1978), Nisbett y Ross (1980) y Watkins y Murari (1994) en el sentido de que tendemos a atribuirnos el éxito aduciendo factores internos y controlables y dejamos de hacerlo ante el fracaso recurriendo a factores externos e incontrolables. Gilbert, Pelham y Krull (1988) explican esto como una tendencia de buscar explicaciones fáciles en contraposición con las complejas, sin embargo,

desde nuestro punto de vista creemos que se debe más bien a la justificación de nuestros errores con la finalidad de reducir la responsabilidad y minimizar los sentimientos incómodos para proteger nuestra autoestima tal y como lo plantea Zinder (1989 en Wade y Tavis, 1998). Y, en cualquier caso, siempre con la prevención que implica que solo registramos atribuciones causales espontáneas en 21 de los 80 participantes.

Estos datos no se correspondían con los encontrados en los procedimientos distintos (Pregunta abierta y Cuestionario con uso de tarjetas). En el caso particular de la pregunta abierta nos encontramos con diferencias marcadas entre los dos puzzles realizados. Cuando se realizaba la tarea por primera vez, los niños respondían a la pregunta sobre las causas que llevaron a tal o cual resultado describiendo lo que habían hecho para solucionar la tarea o bien, calificando el resultado mismo. Por otro lado, sus respuestas a la misma pregunta en el segundo puzzle eran más específicas, en el sentido de que ahora hablaban de la Dificultad de la Tarea (DT), de la Habilidad (H) y del Esfuerzo (E) en el caso de los niños de preescolar, mientras que los niños de primaria, además de describir el proceso aparecían razones como el uso de la experiencia, referencias al esfuerzo, al poner atención, a concepto de inteligencia y al estar relajado. Estas diferencias en las explicaciones del resultado por parte de los niños se explican desde nuestro punto de vista al hecho de haber tenido una experiencia previa en donde se les sugerían el uso de estos conceptos (primer puzzle con el uso de las tarjetas), mismo que se hace más evidente en los niños de primaria. Para el caso del uso de las Tarjetas, nos encontramos con que los niños mencionaban más de una causa como explicación de los resultados, los de preescolar llegando a mencionar hasta las ocho causas que se representaban con las tarjetas y los de primaria hasta cuatro. Con ello nos pudimos dar cuenta de la influenciabilidad de los niños menores en sus atribuciones de causalidad. Con los resultados obtenidos, podíamos aseverar que la

metodología propuesta por nosotros para evaluar las atribuciones espontáneas era adecuada y representaba grandes ventajas en comparación a otras metodologías, abundando en la idea de que el análisis del HP puede ser una ventana que permite observar de manera directa los procesos internos que difícilmente pueden ser evaluados con métodos indirectos. En nuestro caso, que los niños que hacen atribuciones espontáneas principalmente las hacen ante el fracaso y que los niños no refieren todas las causas como lo hacen los adultos, sino que inicialmente hacen referencia a las causas externas (características de la tarea) y poco a poco van haciendo referencia a causas internas (conocimiento y la habilidad).

Necesitábamos profundizar en el conocimiento de la naturaleza de las atribuciones causales registradas mediante el habla espontánea. Feigenbaum en el 2004 ya había planteado que las investigaciones sobre el HP debieran considerar varios aspectos, tales como el tipo de tarea, contenido y dificultad de la misma; de igual forma, Trafimow, Armendáriz y Madson (2004) habían enfatizado que las situaciones negativas de frustración o inesperadas podrían favorecer la emisión de las atribuciones para defenderse de la ansiedad por los niveles de comparación social (Jagacinski y Nicholls, 1987, 1990). Por ello diseñamos un nuevo estudio en el que manipulábamos el contenido (lúdica frente a académica) y la demanda (cooperación frente a competición) de la tarea. Dicho estudio se reporta en el capítulo 5.

La primera pregunta que nos planteamos fue la siguiente ¿existen diferencias en las atribuciones espontáneas que hacen los niños dependiendo del tipo de tarea a la que se enfrenta? Boekaerts, Otten y Voeten (2003) sostienen que las tareas escolares son las que tienen el mayor efecto en las atribuciones y que de manera particular, cuando se les han evaluado ante los resultados en matemáticas, se han manifestado atribuciones que se refieren a la dificultad de la tarea y a la habilidad para explicar el fracaso mientras que para

explicar el éxito se suele recurrir a la facilidad de la tarea; agregan además que esto no sucede ante otros contenidos de tareas académicas. Esto nos llevó a decidimos utilizar dos tareas cuyos contenidos fueran diferentes para comparar las atribuciones que se hacen ante éstas: una tarea lúdica (Tangram), misma que ya habíamos estudiado en el primer estudio versus una tarea académica (Matemáticas).

Para poder llevar a cabo el comparativo entre las tareas, necesitábamos en primera instancia saber si las tareas eran comparables entre sí. Los criterios que utilizamos fueron dos: el tiempo requerido en la realización de las tareas y los resultados obtenidos en las tareas. Con relación al primer aspecto, encontramos que solamente el nivel de dificultad alta era el que permitía realizar la comparación, pues era el que llevaba a los niños a consumir más tiempo en la resolución de los problemas debido a la dificultad que les representaba. Por otro lado, con relación al resultado obtenido, nuevamente el nivel de dificultad alta para ambas tareas resultó ser el que mayor porcentaje de fracasos tenía, condición que para nosotros era necesaria en el estudio de las atribuciones debido a que ante este tipo de resultado es donde suelen presentarse teóricamente. Ahora necesitábamos saber si la proporción de fallos era diferente entre las tareas, encontrando que los niños tendían a fracasar más ante la tarea de Tangram que ante la tarea de Matemáticas. El análisis cuantitativo nos apuntaba a que la tarea de Tangram con nivel de dificultad alta era la más indicada para favorecer la emisión de atribuciones espontáneas por parte de los niños. Cuando se analizó el HP de los niños, encontramos que en la tarea de Tangram hubo más manifestaciones externas además de que los niños se permitían a hablar sobre aspectos irrelevantes a la tarea, y que tendían a hablar menos en voz alta con emisiones que les ayudaran a estructurar la tarea; mientras que ante la tarea de Matemáticas los niños hablaron más en voz alta e hicieron manifestaciones externas de HP.

Otro aspecto que sobresale es el total de niños que hicieron atribuciones. El 50% de ellos son de 4º grado, el 26% son niños de 2º grado y 24% son niños de 6º grado. Los niños hacen referencia a una causa externa (la Dificultad de la Tarea) ante ambas tareas y demandas en todos los grados escolares y en segundo lugar se hace referencia a una causa interna (Conocimiento). Solamente en la tarea lúdica, aparece otra causa interna (Inteligencia) con un niño de 4º grado en una demanda de competición.

Cuando se han estudiado las atribuciones de niños de primaria ante tareas de matemáticas se han encontrado diferencias en las causas referidas (Garduño y Lozano, 1996). Las causas mencionadas por estos niños incluyeron causas externas como la suerte, la dificultad de la tarea, la referencia de los otros (profesores por ej.) y el tiempo disponible; y causas internas como la capacidad, el esfuerzo, nerviosismo (estrés), gusto por la tarea y falta de confianza. En general, los niños de primaria privadas referían causas externas mientras que los niños de escuelas públicas referían causas internas. Como podemos ver, en nuestro estudio las causas referidas por los niños son muy limitadas en cuanto a la variedad, donde no se mencionan causas como suerte, nerviosismo, referencia a otros, etc., limitándose a la dificultad de la tarea, el conocimiento que se tiene sobre la tarea y apenas si aparece la inteligencia, lo que nos lleva a pensar nuevamente que es la forma de evaluar las atribuciones lo que marca la diferencia, pues si les sugerimos las causas (como opción de respuesta), éstas serán consideradas por los niños tal y como lo hicieron en el primer estudio que realizamos. Podemos ver, que nuestros datos muestran correspondencia con lo planteado por Nichols, respecto a la edad en la que los niños hacen uso de conceptos tales como Inteligencia y Conocimiento.

Por otro lado, si consideramos la pregunta ¿las demandas que se les hagan a los niños al momento de realizar la tarea influirán en las atribuciones espontáneas que

realicen?, nuestros resultados nos permiten afirmar su efecto. Cuando los niños se encontraron en una situación de cooperación al estar resolviendo las tareas tendieron a hablar de manera no audible (movimientos de labios o murmuraciones) especialmente ante la tarea de Matemáticas que ante la tarea de Tangram. Por el contrario, cuando los niños se encontraron ante una situación de competición, la necesidad de hablar fue más evidente pues ahora hablaban además en voz alta, nuevamente enfatizándose esto ante la tarea de Matemáticas. Quedaba demostrado que el HP de los niños es sensible tanto a las demandas como a la naturaleza de la tarea, en el sentido de que parece ser que la competición agrega una dificultad extra para la tarea académica, lo cual no sucede en la tarea lúdica. Sansone (1986) había encontrado diferencias en las atribuciones dependiendo de cómo se presentaban las tareas a los niños. Si la tarea era presentada como una prueba de habilidad, los niños se percibían como poco competentes y disfrutaban poco la tarea; pero si la tarea se presentaba como menos evaluativa, los niños disfrutaban la tarea pues no estaba asociada a la percepción de competencia. Esto mismo sucedió en nuestro estudio, donde la tarea académica además estuvo acompañada de más manifestaciones emocionales negativas.

Por último, queda considerar la cuestión ¿el grado escolar de los niños establece alguna diferencia en sus atribuciones espontáneas al interactuar con las variables anteriores? Al respecto nos encontramos que independientemente del grado escolar, los niños tendieron a hacer más manifestaciones de HP motivacional ante la tarea de Tangram que ante la de Matemáticas. Estas diferencias se vienen acentuando cada vez más conforme se va incrementando el grado escolar. Por otro lado, también se observa un patrón en todas los grados escolares respecto al tipo de emisiones hechas, en donde las atribuciones causales son las que menos se presentan (por lo general una vez), seguido por las expresiones de evaluación con emoción, luego las emisiones de evaluación, siendo las

expresiones emocionales las que más se presentan, con excepción en los niños de 6° grado, donde la demanda marca una diferencia muy particular, si la demanda es de cooperación las expresiones de evaluación son las que más se presentan mientras que si la demanda es de competición las emociones son las que mayormente se emiten para el caso de la tarea lúdica. Como decíamos en el capítulo 5, estos datos resultan interesantes, al indicar que las emisiones de HP motivacional son sensibles a la demanda. De manera específica, no podemos decir que haya un patrón claro con relación a la edad, los estudios realizados parecen sugerir que de manera espontánea, los niños van mencionando más causas ante los resultados, sin embargo no podemos afirmar con precisión en qué sentido. Lo que si podemos decir, es que las causas mencionadas por los niños pequeños son referidas en primera instancia a situaciones externas y más evidentes, tales como la dificultad de la tarea, para luego, conforme son mayores, ir integrando causas internas que hacen referencia a aspectos menos observables y más abstractos, mismos que se van adquiriendo conforme el niño avanza en el grado escolar y en su desarrollo cognitivo. Véase como ejemplo de lo que hemos planteado, el caso de los 8 niños que participaron en los dos estudios y que hicieron atribuciones espontáneas, siete las hicieron ante situaciones de fracaso, siendo las causas mencionadas dificultad de la tarea (10 menciones), la habilidad (5 menciones) y el conocimiento (2 menciones). La habilidad se menciona solamente en el estudio 1, y considerando el procedimiento realizado, nos confirma lo planteado en el capítulo 4, en el sentido de que los métodos tradicionales de evaluación influyen en los niños en sus respuestas, sugiriéndoles las causas.

En resumen, las atribuciones registradas a través del habla espontánea (habla privada en su mayor parte) se comportan como dice la bibliografía. La cuestión es que no todos los niños las hacen. Hay variables situacionales que indiquen sobre su aparición pero

parece que la edad no es relevante una vez que calibramos individualmente la dificultad de la tarea. Parece entonces que el estudio de los procesos de atribución causal diseñando tareas estructuradas aplicables en situaciones naturales se puede convertir en un instrumento óptimo para ajustar nuestro conocimiento de tales procesos. Nuestros datos, aunque todavía no del todo concluyentes, apuntan a que las atribuciones causales son procesos que los niños reconocen pero que no todos usan. Las razones que explican la diferencia entre ambos aspectos no hay que buscarlas en un despliegue natural del sistema cognitivo a lo largo del desarrollo sino en otro tipo de aspectos, más oréticos y, muy probablemente, vinculados a procesos educativos que se producen tanto en el núcleo familiar como en el escolar.

REFERENCIAS

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Alarcón, D., Sánchez, J. y Winsler, A. (2007). *Self-regulation and mastery: The development of private speech in illiterate adults*. (Trabajo no publicado). Universidad Pablo de Olavide.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Allport, G. W., (1986). *La personalidad. Su configuración y su desarrollo*. Barcelona: Herder. (Trabajo original publicado en 1963)
- Alonso, J. (1983). Atribución de la causalidad y motivación de logro, I: Estudio evolutivo de la utilización de información en la realización de juicios de atribución. *Estudios de Psicología*, 16, 13-27.
- Alonso, J. (1984a). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia Empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 30-45.
- Alonso, J. (1984b). Atribución de la causalidad y motivación de logro, II: Estudio de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de Psicología*, 17, 27-37.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Atencio, D. J. y Montero, I. (2005, Mayo). *Measuring the motivational aspects of children's private speech*. Poster presented at 17th annual convention of the American Psychological Society. Los Angeles, USA.
- Atencio, D. y Montero, I. (2009). Private speech and motivation: The role of language in a socio-cultural account of motivational processes. In A. Winsler, C. Fernyhough, e I.

- Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning and the development of verbal self-regulation* (pp. 201-223). New York: Cambridge University Press.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1966). Motivational determinants of risk-taking behavior. En J. W. Atkinson y N. T. Feather. *A theory of achievement motivation*. Nueva York: John Wiley and Sons. (Trabajo original publicado en 1957)
- Atkinson, J. W., Heyns, R. W. y Veroff, J. (1954). The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 405-410.
- Ávila, A., Balbuena, H., Fuenlabrada, I. y Waldegg, G. (2002). *Matemáticas. Quinto grado*. SEP: México, D.F.
- Ávila, A., Balbuena, H., Bollás, P. y Castrejón, J. (2003a). *Matemáticas. Tercer grado*. SEP: México, D.F.
- Ávila, A., Balbuena, H. y Bollás, P. (2003b). *Matemáticas. Cuarto grado*. SEP: México, D.F.
- Azevedo, M., Sánchez, J. A., Alarcón, D. y de la Mata, M. (2002). *Structure and function of egocentric speech in illiterate adults: A challenge to Vygotsky's notion of functional undifferentiation of speech*. Artículo presentado en el V Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory: Dealing with Diversity. Vrije Universiteit de Amsterdam.
- Azmitia, M. (1992). Expertise, private speech and the development of self-regulation. En R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 101-122). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Balbuena, H., Block, D., Fuenlabrada, I. y Waldegg, G. (2002). *Matemáticas. Sexto grado*. SEP: México, D.F.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.

- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Behrend, D. A., Rosengren, K. y Perlmutter, M. (1989). A new look at children's private speech: The effects of age, task difficulty, and parent presence. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (3), 305-320.
- Bell, S.M. y McCallum, S. (1995). Development of a scale measuring student attributions and its relationship to self-concept and social functioning. *School Psychology Review*, 24 (2), 271-286.
- Berk, L. E. (1986). Relationship of Elementary School children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, 22 (5), 671-680.
- Berk, L. E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 17-53). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L. E. y Garvin, R. A. (1984). Development of private speech among low-income Appalachian children. *Developmental Psychology*, 20 (2), 271-286.
- Berk, L. E. y Landau, S. (1993). Private speech of learning disabled and normally achieving children in classroom academic and laboratory contexts. *Child Development*, 64 (2), 556-571.
- Berk, L. E. y Spuhl, S. T. (1995). Maternal interaction, private speech, and task performance in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10 (2), 145-169.
- Bhui, S. K., Dinos, S. y Morelli, M. (2011). Ethnicity and Fatigue: Expressions of distress causal attributions and coping. *Sociology Mind*, 1(4), 156-163.
- Bischof, L.S. (1980). *Interpretación de las teorías de la personalidad. Enfoque del poder explicativo y capacidad predictiva*. México: Trillas.
- Bivens, J. A. y Berk, L. E. (1990). A longitudinal study of the development of elementary school children's private speech. *Merrill Palmer Quarterly*, 36 (4), 443-463.

- Block, D., Carvajal, A., Fuenlabrada, I. y Martínez, N. (2001). *Matemáticas. Primer Grado*. SEP: México, D.F.
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R. y Hamilton, V. L. (1987). Teacher talk and students' reasoning about morals, conventions, and achievement. *Child Development*, 58, 1389-1401.
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., Meece, J. y Wessels, K. (1982). The formation and role of self perceptions of ability in elementary classrooms. *Elementary School Journal*, 82 (5), 401-420.
- Boekaerts, M., Otten, R. y Voeten, R. (2003). Examination performance: Are student's causal attributions school-subject specific?. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16 (3), 331-342.
- Bolles, R. C. (1980). *Teoría de la motivación. Investigación experimental y evaluación*. México: Trillas.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among brazilian students. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(001), 53-60.
- Brown, J. y Weiner, B. (1984). Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversias, resolutions, and quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 146-158.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Chiu, S. y Alexander, P. A. (2000). The motivational function of preschoolers' private speech. *Discourse Processes*, 30 (2), 133-152.
- Chóliz, M. (2003). Procesamiento motivacional. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y Motivación. La adaptación humana* (Vol. 2, pp. 501-568). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

- Corcoran, J. y Ivery, J. (2004). Parent and Chile Attributions for Chile Behaviour: Distinguishing Factors for Engagement and Outcome. *Families in Society*, 85 (1), 101-106.
- Cornah, D., Sonuga-Barke, E., Stevenson, J. y Thompson, M. (2003). The impact of maternal mental health and child's behavioural difficulties on attributions about child behaviours. *British Journal of Clinical Psychology*, 42, 69-79.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. En R. E. Ames y C. Ames, *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 77-113). Nueva York: Academic Press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (2000a). *La voluntad de aprender: Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1998)
- Covington, M. V. (2000b). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1984a). Controversies or consistencies? A reply to Brown and Weiner. *Journal of Educational Psychology*, 76, 159-168.
- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1984b). An empirical examination of Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1199-1213.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Nueva York: Academic Press.
- De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 275-310). Nueva York: Academic Press.

- De Dios, M. J. (2004). *La función motivacional del habla privada: una perspectiva vygotskiana para el estudio del desarrollo de la motivación en educación*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). Nueva York: Academic Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Díaz, R. M. (1992). Methodological concerns in the study of private speech. En R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 58-81). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Díaz, R. M. y Berk, L. E. (Eds.). (1992). *Private Speech: From social interaction to self-regulation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Díaz, R. M., Neal, C. J. y Amaya-Williams, M. (1993). Orígenes sociales de la autorregulación. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotski y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica en la educación* (pp. 153-185). Buenos Aires: Aique. (Trabajo original publicado en 1990)
- Díaz, R. M. y Padilla, K. A. (1985). Teoría e investigaciones empíricas sobre el lenguaje privado. *Anuario de Psicología*, 33 (2), 43-58.
- Díaz, R. M., Padilla, K. A. y Weathersby, E. K. (1991). The effects of bilingualism on preschoolers' private speech. *Early Childhood Research Quarterly*, 6 (3), 377-395.

- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 290-299.
- Duncan, R. M. y Pratt, M. (1997). Microgenetic change in the quantity and quality of preschoolers' private speech. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (2), 367-383.
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3, 165-167.
- Dweck, C. S. (1998). *The Development of Early Self-conceptions: Their relevance for motivational processes*. En Heckhausen, J. y Dweck, C.S. (Eds.) *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57-88). Nueva York: Academic Press.
- Dweck, C. S. y Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, vol IV: Social and personality development* (4a. ed., pp. 643-691). Nueva York: Wiley.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J. S. y Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. En C. Ames y R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). Nueva York: Academic Press.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 109-132.

- Feigenbaum, P. (1992). Development of the syntactic and discourse structures of private speech. En R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 181-198). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feigenbaum, P. (2004). Empirical evidence of the many uses of private and inner speech. En I. Montero (Ed.), *Current Research Trends in Private Speech Proceedings from the First International Symposium on Self-regulatory Functions of Language (67-90)*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernyhough, C. y Fradley, E. (2005). Private speech on an executive task: Relations with task difficulty and task performance. *Cognitive Development*, 20, 103-120.
- Flavell, J. H. (1966). Le langage prive [Habla privada]. *Bulletin de Psychologie*, 19, 698-701.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. New York: Beacon Press. (Trabajo original publicado en 1959)
- Frauenglass, M. H. y Díaz, R. M. (1985). Self-regulatory functions of children's private speech: A critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*, 21, 357-364.
- Frawley, W. y Lantolf, J. P. (1986). Private speech and self-regulation: A commentary on Frauenglass and Diaz. *Developmental Psychology*, 22 (5), 706-708.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad*. Edición estándar, Vol. 7.
- Freud, S. (1933). *New Introductory lectures on Psicoanálisis*. Standard edition. Vol. 22
- Furrow, D. (1992). Developmental trends in the differentiation of social and private speech. En R. M. Díaz y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 143-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gilbert, D.T., Pelham, B.W. y Krull, D.S. (1988). On cognitive busyness: When person perceivers meet persons perceived. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 733-739.

- González-Pineda, J. A., Nuñez, J., González-Pumariega, L. A., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, G. R. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. Nueva York, NY: Wiley.
- Hebb, D. O. (1955). Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system). *Psychological Review* 62, 243-254.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heider, F. (1960). The Gestalt theory of motivation. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 8, pp 145-171). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Holloway, S. D. (1988). Concepts of ability and effort in Japan and the United States. *Review of Educational Research*, 58 (3), 327-345.
- Holloway, S. D., Kashiwagi, K., Hess, R. D. y Azuma, H. (1986). Causal attributions by Japanese and American mothers and children about performance in mathematics. *International Journal of Psychology*, 21, 269-286.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A. y Montero, I. (1995). Un estudio histórico y crítico de las perspectivas teóricas actuales sobre la motivación humana. *Revista de Historia de la Psicología*, 16 (3-4), 91-101.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton Century Crofts.
- Hull, C. L. (1945). The place of innate individual and species differences in a natural-science theory of behavior. *Psychological Review*, 52, 55-60.
- Inglés, J. C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. y Ruíz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en

Lenguaje y desarrollo motivacional: las atribuciones a través del habla privada, 194

estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 27(2), 381-388.

Jagacinski, M. C. y Nicholls, J. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79 (2), 107-114.

Jagacinski, M. C. y Nicholls, J. (1990). Reducing effort to protect perceived ability: "They'd do it but I wouldn't". *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 15-21.

James, W. (1989). *The principles of psychology* (Vol. 2). Nueva York: Henry Holt. (Trabajo original publicado en 1890)

Jiménez, M. P. (2003). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y Motivación. La adaptación humana* (Vol. 2, pp. 797-827). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Jones, E. E. y Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2). New York: Academic Press.

Jones, E. E. y Nisbett, R. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. Nisbett, S. Valins y B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp.79-94). Norristown, NJ: General Learning Press.

Kassin, S. y Prior, J. (1985). The development of attribution processes. En J. Prior y J. Day (Eds.), *The development of social cognition* (pp. 3-34). Nueva York: Springer-Verlag.

Kazdin, A. E. (1983). *Historia de la modificación de conducta*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Keller, F.S. (1978). *La definición de psicología*. México: Trillas.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Khodayarifard, M., Brinthaupt, M. T. y Anshel, H. M. (Febrero, 2010). Relationships of parents' and child's general attributional styles to academic performance. *Soc Psychol Educ*, 13, 351-365. DOI 10.1007/s11218-010-9114-2
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. En M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (comps.), *Review of Child Development Research*, (p.383-431). New York: Russell Sage Foundation.
- Kohlberg, L., Yaeger, J. y Hjertholm, E. (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 39 (3), 691-736.
- Lange, C. C. (1922). One leudsbeveegelser (I. A. Haupt, Trand.). En K. Dunlap (Ed.), *The emotions* (pp. 33-90). Baltimore, MD: Willians and Wilkens, (Trabajo original publicado en 1885).
- Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1974). Cognitive and Coping Processes in Emotion. En Wiener, B. (Ed.), *Cognitive Views of Human Motivation*, (21-32). New York: Academic Press.
- Lee, J. (1998). The effects of five years old preschoolers' use of private speech on performance and attention for two kinds of problem-solving tasks. Michigan, MI: UMI Dissertation Services.
- Lee, F., Hallahan, M. y Herzog, T. (1996). Explaining real-life events: How cultura and domains shape attributions. *Personality and Social Bulletin*, 22, 732-741.
- Locke, E. A. (1968) Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7, 205-222.
- Locke, E.A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Luria, A. R. (1997). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1976)

- Maehr, M. L. y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Malico, S. P., Rosado, T. C., y Lancho, J. L. (2010). Atribuciones causales en el deporte: estudio sobre las diferencias entre la percepción de éxito y fracaso. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 100(2), 47-55.
- Malle, B. F., Knobe, J., O'Laughlin, J., Pearce, G. E. y Nelson, S. E. (2000). Conceptual structure and social functions of behavior explanations: Beyond person-situation attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (3), 309-326.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.
- Matalinares, C. M., Tueros, C. R. y Yaringaño, L. J. (2009). Adapatación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 173-189.
- Mateos, P. M. y Arana, J. M. (2003). Los motivos secundarios de logro, afiliación y poder. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y Motivación. La adaptación humana* (Vol. 2, pp. 715-717). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- May, R. (1998). *Power and Innocence: a search for the sources of violence*. New York: Norton. (Trabajo original publicado en 1972)
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1965). Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (1), 389-392.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington.
- McClelland, D. C. (1982). The need for power, sympathetic activation, and illness. *Motivation and Emotion*, 6, 31-41.

- McClelland, D. C., Alexander, C. y Marks, E. (1982). The need for power, stress, immune functioning, and illness. *Journal of Abnormal Psychology, 91*, 61-70.
- McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. A. y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton Century Crofts.
- McClelland, D. C., Davis, W. B., Kalin, R. y Wanner, E. (1972). *The drinking man: Alcohol and human motivation*. New York: Free Press.
- McClelland, D. C., Maddocks, J. A. y McAdams, D. P. (1985). The need for power, brain norepinephrine turnover, and memory. *Motivation and Emotion, 9*, 1-10.
- McClelland, D. C. y Teague, G. (1975). Predicting risk preferences among power-related tasks. *Journal of Personality, 43*, 266-285.
- McClelland, D. C. y Watson, R. I., Jr. (1973). Power motivation and risk-taking behavior. *Journal of Personality, 41*, 121-139.
- McMillan, H. J. (1980). Children's causal attributions in achievement situations. *The Journal of Social Psychology, 112*, 31-39.
- Meyer, J. P. (1980). Causal attributions for success and failure: A multivariate investigation of dimensionality, formation and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology, 38*, 704-715.
- Meyer, J. P. y Koelbl, S. L. M. (1982). Dimensionality of student's causal attributions for test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 8*, 31-36.
- Michela, J. L., Peplau, L. A. y Weeks, D. G. (1982). Perceived dimensions of attributions for loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 929-936.
- Miller, J. G. (1984). Cultura and the development of everyday social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 961-978.
- Miñano, P. P., Cantero, V. M. y Castejón, C. J. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Revista Horizontes Educativos, 13(2)*, 11-23.
- Montero, I. (1989). *Motivación de logro. Concepto y medida en el ámbito de la enseñanza media*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid.

- Montero, I. y de Dios, M. J. (2001, Abril). *Vygotsky was right. An experimental approach to the study of the relationship between private speech and task performance*. Comunicación presentada en la Reunión Anual de la A.E.R.A. Seattle, WA. USA.
- Montero, I. y de Dios, M. J. (2006). Vygotsky was right. An experimental approach to the study of the relationship between private speech and task performance. *Estudios de Psicología*, 27, 175-189.
- Montero, I., de Dios, M. J. y Huertas, J. A. (2001). El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: Un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, 22 (3), 305-318.
- Montero, I., de Dios, M. J. y Huertas, J. A. (2006). The study of private speech as a window to analysing internal processes. The case of motivation. In I. Montero (Ed.), *Current research trends in private speech. Proceedings from the First International Symposium on Self-Regulatory Functions of Language* (pp. 217-230). Madrid, España: Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Montero, I. y Huertas, J. A. (1995, abril). *Desarrollo y motivación: Análisis del habla infantil en el contexto escolar*. Comunicación presentada en las III Jornadas de Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Montero, I. y Huertas, J. A. (1997). Motivación en el aula. En J. A. Huertas (Ed.), *Motivación: Querer aprender* (pp. 291-224). Buenos Aires: Aique.
- Montero, I. y Huertas, J. A. (1999, abril). *The motivational function of private speech*. Poster presented at the AERA's (American Educational Research Association) Annual Meeting. Montreal, Canada. ERIC document: PS027860.
- Montero, I. y Huertas, J. A. (2002). *La intervención motivacional en el aula*. Madrid: Santillana Educación.
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Triple -¿mortal?- interacción. Consejos para una correcta interpretación de la interacción en los diseños complejos. *Revista de la AEMCCO (Metodología de las Ciencias del Comportamiento)*. Volúmen Especial, 413-415.
- Morris, M. W. y Peng, K. (1994). Culture and cause: American and Chinese attributions for social and physical events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 949-971.

- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. Nueva York: Wiley.
- Navarro, R. C. (2007). Estilo atribucional frente a la interacción social en niños en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 3(009), 149-161.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. En R. Sternberg y J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 11-40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Nicholls, J. G. y Miller, A. (1983). The Differentiation of the concepts of Difficulty and Ability. *Child Development*, 54 (4), 951-959.
- Nicholls, J. G. y Miller, A. (1984). Reasoning about the ability of self and others: a developmental study. *Child Development*, 55(6), 1990-1999.
- Nicholls, J. G. y Miller, A. (1985). Differentiation of the concepts of luck and skill. *Developmental Psychology*, 21, 76-82.
- Nisbett, R. E. y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. NJ: Prentice-Hall.
- Nisbett, R. E., Caputo, C., Legant, P. y Marezek, J. (1973). Behaviour as seen by the actor and as seen by the observer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 154-165.
- Patrick, E. y Abravanel, E. (2000). The self-regulatory nature of preschool children's private speech in a naturalistic setting. *Applied Psycholinguistics*, 21 (1), 45-61.

Lenguaje y desarrollo motivacional: las atribuciones a través del habla privada, 200

Pervin, L. A. (1992). The rational mind and the problem of volition. *Psychological Science*, 3, 162-164.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Nueva York: Free Press.

Piaget, J. (1965). *El Lenguaje y el Pensamiento del niño pequeño*. (Original publicado en 1923). Buenos Aires: Paidós.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). Attribution Theory. *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*, 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall. (Trabajo original publicado en 2002)

Pomerantz, E. y Ruble, D. (1998). The multidimensional nature of control: Implications for the development of sex differences in self-evaluation. In J. Heckhausen y C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span*. New York: Cambridge University Press.

Ramírez, J. D. (1991). Nuevas perspectivas metodológicas para el estudio del habla egocéntrica. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 119-134.

Ramírez, J. D. (1999). Prólogo. En J. Sánchez, *Pensamiento y Lenguaje: Habla egocéntrica y regulación de las acciones* (pp. 9-16). Madrid: Miño y Dávila.

Reeve, J. (1992). *Understanding motivation and emotion*. San Diego, CA: Hareourt Brace Jovanovich.

Reza, H. M. y Reza, Z. (2011). Learners' attributional beliefs in success or failure and their performance on the interchange objective placement test. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (8), 954-960.

Risso, M. A., Peralbo, U. M. y Barca, L. A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en enseñanza secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796.

- Roberts, R. N. (1979). Private speech in academic problem-solving: A naturalistic perspective. En G. Zivin (Ed.), *The development of self-regulation through private speech*. (pp. 295-323). Nueva York: Wiley.
- Rodríguez, C. y Palacios, P. (2007). Do private gesture have a self-regulatory function?: A case study. *Infant Behavior and Development*, 30, 180-194.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184-256). Nueva York: McGraw-Hill.
- Rosenbaum, R. M. (1972). *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1).
- Rubin, K. H. (1979). Impact of the natural setting on private speech. En G. Zivin (Ed.), *The development of self-regulation through private speech*. (pp. 265-294). Nueva York: Wiley.
- Ruble, D. N. (1980). A developmental perspectiva on theories of achievement motivation. *Achievement motivation. Recents trenes in theory and research*. New Cork: Plenum Press. Traducción castellana de J. Alonso (1984). Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 15-30.
- Rudolph, U., Roesch, S., Greitemeyer, T. y Weiner, B. (2004). A meta-analytic review of help giving and aggression from an attributional perspective: Contributions to a general theory of motivation. *Cognition and Emotion*, 18 (6), 815-848.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. y Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 2, pp. 13-51). Nueva York: Academic Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and estrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Sánchez, J. A. (1999). *Pensamiento y lenguaje: Habla egocéntrica y regulación de las acciones*. Madrid: Miño y Dávila.
- Sánchez, J. A. y Alarcón, D. (2005, September). *Structure and function of private speech in illiterate adults*. Paper presented at the First International Conference of the International Society for Cultural Scitivity Research. Savilla, España.
- Sánchez, G. T., Montero, I. y Méndez, C. (2006). Private Speech and Strategies for Emotional Self-Regulation Among School-Aged Children. En I. Montero (Ed.), *Current research trends in private speech* (pp.255-260). Madrid: UAM Ediciones.
- Sansone, C. (1986). A question of competence: The effects of evaluation of competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 918-931.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 49-80). Nueva York: Academic Press.
- Schachter, S. & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). Nueva York: Plenum Press.
- Schunk, D. H. y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Nueva York: Academic Press.
- Seegers, G., Van Putten, M.C. y Vermeer, J.H. (2004). Effects of causal attributions following mathematics tasks on student cognitions about a subsequent task. *The Journal of Experimental Education*, 72 (4), 307-328.
- Shaffer, D. R. (2002). Logro. *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Shehni, Y. M., Lloyd, J. y Walsh, J. (2009). The causal relationships between attribution styles, mathematics self-efficacy beliefs, gender differences, goal setting, and math achievement of school children. *Journal of Education & Psychology*, 3(2), 95-114.

- Skinner, B. F. (1979). *La conducta de los organismos: un análisis experimental*. Barcelona: Fontanella. (Trabajo original publicado en 1938)
- Skinner, B. F. (1984). *A matter of consequences*. New York: University Press.
- Smith, R. E. y Miller, D. F. (1983). Mediation among attributional inferences and comprehension processes: Initial findings and a general method. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (3), 492-505.
- Stelios, M. G. (1999). Achievement Attributions of sixth grade children and their parents. *Educational Psychology*, 19 (4), 399-412.
- Stern, P. (1983). *A multimethod analysis of student perceptions of causal dimensions*. Unpublished doctoral dissertations. University California, Los Angeles.
- Stipek, D. J. y Daniels, D. H. (1990). Children's use of dispositional attributions in predicting the performance and behavior of classmates. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 13-28.
- Stipek, D. J. y MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Tolman, E. C. (1959). Principles of purposive behavior. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 2, pp. 92-157). Nueva York: McGraw-Hill.
- Trafimow, D., Armendáriz, M. L. y Madson, L. (2004). A test of whether attribution provide for self-enhancement or self-defense. *The journal fo social psychology*. 144 (5), 453-463.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1930, 1933, 1935)
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.

- Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- Vygotsky, L. S. (2001). *Obras escogidas II: Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Antonio Machado. (Trabajo original publicado en 1934)
- Vygotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal. (Trabajo original publicado en 1931)
- Wade, C. y Tavris, C., (1998). *Psychology*. New York: Longman.
- Watkins, D. y Murari, R. (1994). Attributing success and failure in Nepal. *Journal of Social Psychology*, 134, pp.241-242.
- Weiner, B. (1974a). An attributional interpretation of expectancy-value theory. In B. Wainer (Ed), *Cognitive views of human motivation* (pp. 51-69). NY: Academic Press, Inc.
- Weiner, B. (1974b). (Ed.) *Achievement and attribution theory*. Morristown, NJ.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1982). An attribution theory of motivation and emotion. En H. Krohne y L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington, DC: Hemisphere.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student Motivation and their application within an attributional Framework. En R. E. Ames y C. Ames, *Research on motivation in education, Vol. 1: Student motivation* (pp. 15-38). Nueva York: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). "Spontaneous" causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97, 74-84.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1991). Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46, 921-930.

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In A. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of motivation and competence* (pp. 73-84). New York: Guilford.
- Weiner, B. (2008). Reflections on the history of attribution theory and research: People, personalities, publications, problems. *Social Psychology*, 39(3), 151-156.
- Weiner, B., Arminkan, Folkes y Wachtel, (1985). An attributional analysis of excuses: studies of naïve psychology of emotion. Unpublished paper, University of California, Los Angeles.
- Weiner, B., Brieze, I., Kukla, A., Reed, C., Rest, S. y Rosenbaum, R. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. General Learning Press: N. York.
- Weiner, B., Figueroa-Muñoz, A. y Kakihara, C. (1991). The goals of excuses and communication strategies related to causal perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 4-13.
- Weiner, B. y Handel, S.J. (1985). A cognition-emo-tion-action sequence: Anticipated emocional consequences of causal attributions and reported communication atrategy. *Developmental Psychology*, 21, 102-107.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1991)
- Wertsch, J. V. y Tulviste, P. (1992). L.S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology. *Developmental Psychology*, 28 (4), 548-557.

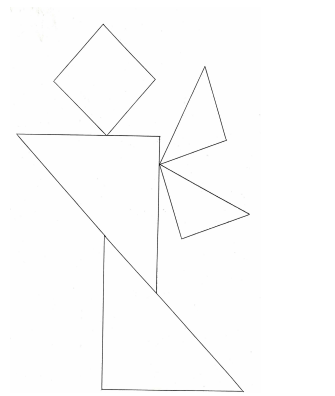
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
- White, R. W. (1960). Competence and psychosexual stages of development. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 8, pp 97-141). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). Nueva York: Academic Press.
- Wimer, S. y Kelley, H. H. (1982). An investigation of the dimensions of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1142-1162.
- Winsler, A. (2009). Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. In A. Winsler, C. Fernyhought y I. Montero (Eds.), *Private Speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. New York: Cambridge University Press.
- Winsler, A., Carlton, M. P. y Barry, M. J. (2000). Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in a natural setting. *Journal of Child Language*, 27, 665-687.
- Winsler, A. y Díaz, R. M. (1995). Private speech in the classroom: The effects of activity type, presence of others, classroom context, and mixed-age grouping. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 463-487.
- Winsler, A., Díaz, R. M., McCarthy, E. M. y Bird, R. L. (1997). *Two-year follow-up of preschool children at risk for ADHD: verbal self-regulation and speech-action coordination*. Comunicación presentada en la reunión bianual de la Society for Research in Child Development, Washington, DC.

- Winsler, A., Díaz, R. M. y Montero, I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (1), 55-79.
- Winsler, A. y Naglieri, J. A. (2003). Overt y covert verbal problem-solving strategies: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children age 5 to 17. *Child Development*, 74, 659-678.
- Yan, W. y Gaier, E. (1994). Causal attributions for collage success and failure: an Asian-American comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 146-158.
- Yan, H. y Li, X. (April, 2008). Causal attribution and its conceptions by non-english major postgraduates in China: A case study. *Asian Social Science*, 4(4), 77-80. Recuperado de www.ccsenet.org/journal.html
- Zohri, A. (December, 2011). Causal attributions for failure and the effect of gender among moroccan EFL university learners. *Canadian Center of Science and Education*, 4(4), 130-137. Recuperado de www.ccsenet.org/elt

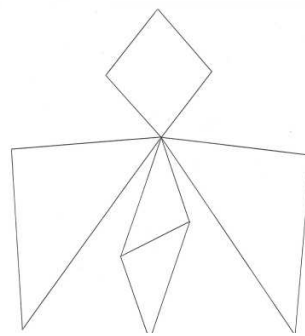
APÉNDICES

APÉNDICE A. MODELOS DE FIGURAS DEL TANGRAM DE CADA NIVEL DE DIFICULTAD PARA EL ESTUDIO 1

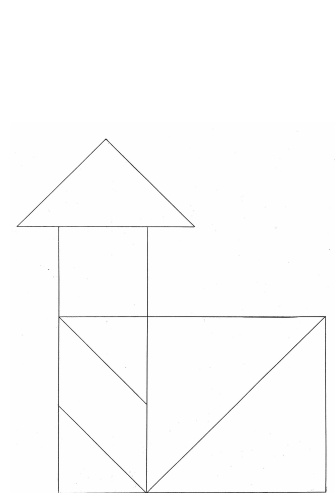
Nivel 1: Calibración



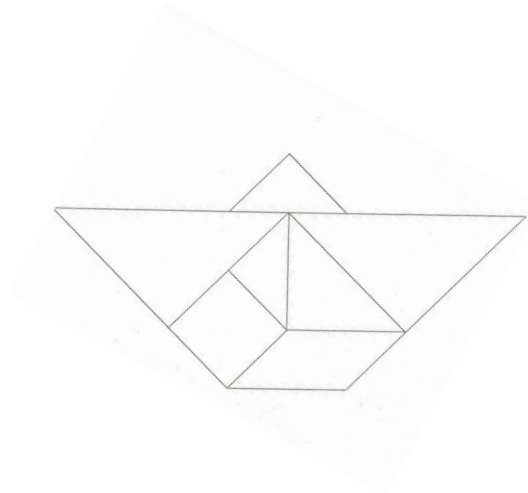
Nivel 1: Aplicación



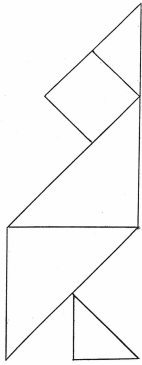
Nivel 2: Calibración



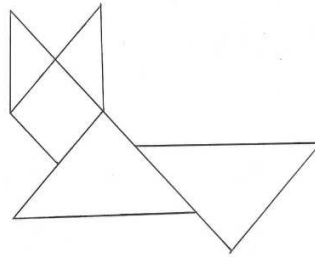
Nivel 2: Aplicación



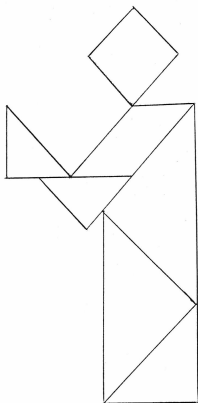
Nivel 3: Calibración.



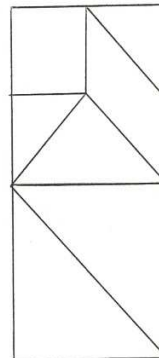
Nivel 3: Aplicación



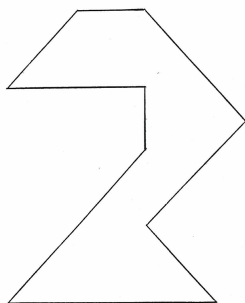
Nivel 4: Calibración.



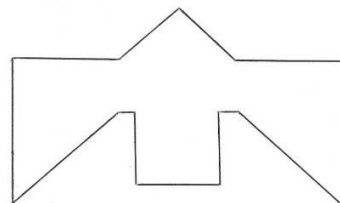
Nivel 4: Aplicación



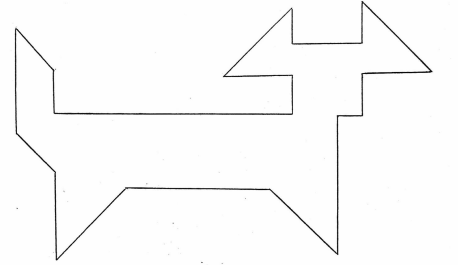
Nivel 5: Calibración.



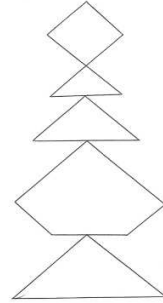
Nivel 5: Aplicación.



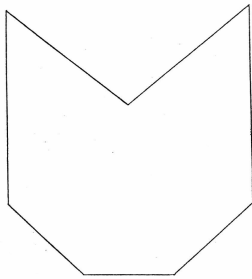
Nivel 6: Calibración.



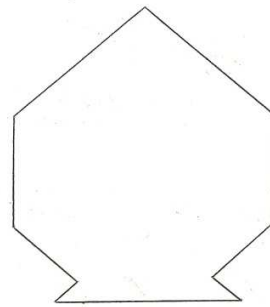
Nivel 6: Aplicación.



Nivel 7: Calibración.



Nivel 7: Aplicación



APÉNDICE B. SISTEMA DE CODIFICACIÓN DE MONTERO Y HUERTAS

(1999)

A) Habla Privada Cognitiva.

Nivel 1. Habla privada irrelevante para la tarea (autoestimulación): que incluye

- a) Repeticiones y palabras de juego.
- b) Comentarios a alguna persona ausente o imaginaria así como a otras situaciones no humanas.
- c) Cantar o murmurar.

Nivel 2. Habla privada relevantes con la tarea: que incluye

- a) Comentarios de autoguía.
- b) Preguntas a sí mismo relevantes para la tarea.
- c) Descripción de la actividad propia.
- d) Lectura en voz alta.
- e) Palabras de consejo o afecto.

Nivel 3. Manifestaciones externas de habla interna relevante con la tarea: que incluye

- a) Murmullos inaudibles (movimientos claros en la boca de palabras que no se pueden oír).
- b) Movimientos labiales y linguales (no claridad en las palabras).

B) Habla Privada con contenido Motivacional.

Participación del yo: manifestaciones del sujeto que pueden implicar un tipo de entidad de teoría de inteligencia y un deseo de competencia.

Atribuciones causales de éxito: verbalizaciones que indican una atribución causal del resultado considerado como positivo. Las atribuciones se clasifican en tres dimensiones: locus de causalidad (interna y externa), estabilidad (estable y variable) y controlabilidad (controlable y no controlable).

Atribuciones causales de fracaso: verbalizaciones que indican una atribución causal del resultado considerado como fracaso. Las atribuciones se clasifican en tres dimensiones: locus de causalidad (interna y externa), estabilidad (estable y variable) y controlabilidad (controlable y no controlable).

Expectativas positivas: mensajes autodirigidos que se hacen antes de que el sujeto comience la tarea que tiene la finalidad de anticipar un resultado positivo.

Expectativas negativas: mensajes autodirigidos que se hacen antes de que el sujeto comience la tarea que tienen la finalidad de anticipar un resultado negativo.

Evaluación positiva con emoción positiva: evaluaciones positivas que hace el sujeto de su propio trabajo acompañado por expresiones de emociones positivas como por ejemplo expresiones de juego para las ejecuciones correctas.

Evaluación positiva: el sujeto realiza una evaluación positiva de su ejecución sin acompañarla de una expresión emocional obvia.

Evaluación negativa con emoción negativa: evaluaciones negativas que hace el sujeto de su propio trabajo acompañado por expresiones de emociones negativas obvias.

Evaluación negativa: el sujeto realiza una evaluación negativa de su ejecución sin acompañarla de una expresión emocional obvia.

Emoción positiva: verbalizaciones que expresan placer o sentimientos positivos por parte del sujeto.

Emoción negativa: verbalizaciones que expresan disgusto o sentimientos negativos por parte del sujeto.

APÉNDICE C. CUESTIONARIO DE ATRIBUCIONES.

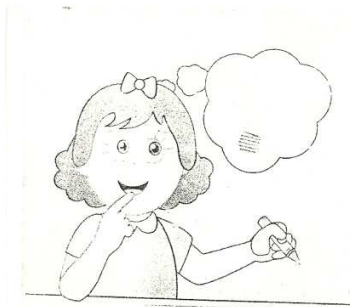
NOMBRE: _____ FECHA: _____

ESCUELA: _____ GRADO: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____

1. ¿Cómo te fue con este ejercicio?
 - 1) Bien (éxito) 2) Mal (fracaso)
 - 2)
2. ¿Porqué crees que te fue... (el resultado)?
3. ¿Te fue bien/mal porque...?
(Respuestas de si/no a las preguntas. Las preguntas se adecuarán al resultado: si el resultado es de éxito se dirá la primera alternativa y si es de fracaso, la segunda). Utilizar las siguientes tarjetas.
 - a. ¿Tienes/no tienes habilidad para esto?
 - b. ¿Eres/no eres inteligente?
 - c. ¿Te/no te esforzaste?
 - d. ¿Tuviste buena/mala suerte?
 - e. ¿La tarea era fácil/difícil?
 - f. ¿Estabas/no estabas nervioso (a)?
 - g. ¿Te gusta/no te gusta hacer este tipo de tarea?
 - h. ¿Sabías/no sabías lo que tenías que hacer?

TARJETAS DEL CUESTIONARIO DE ATRIBUCIONES.



INTELIGENCIA



RELAJADO/TENSO



**DIFICULTAD
DE LA TAREA**



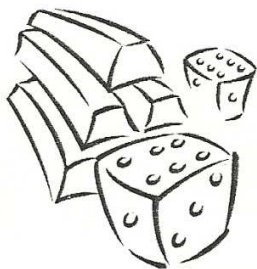
**SABER QUE
HACER**



HABILIDAD



**GUSTO POR
LA TAREA**



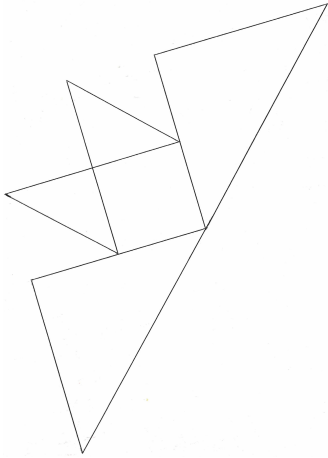
SUERTE



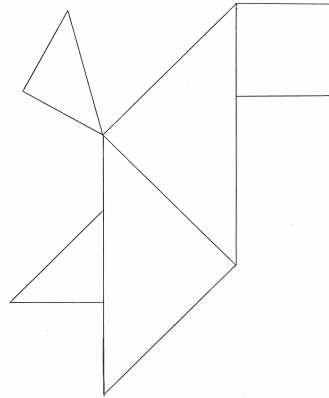
ESFUERZO

APÉNDICE D. MODELOS DE FIGURAS DEL TANGRAM DE CADA NIVEL DE DIFICULTAD PARA EL ESTUDIO 2

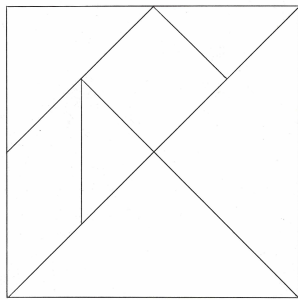
Nivel 1: Calibración



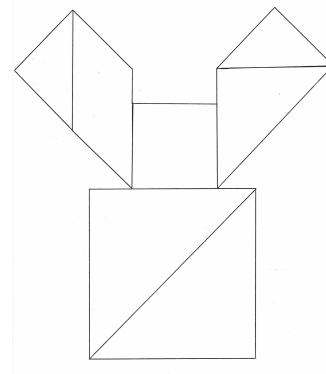
Nivel 1: Aplicación



Nivel 2: Calibración

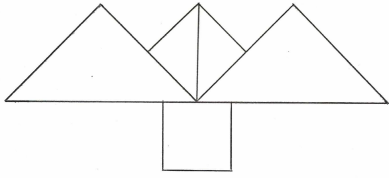


Nivel 2: Aplicación

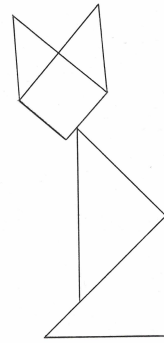


Nivel 3: Calibración.

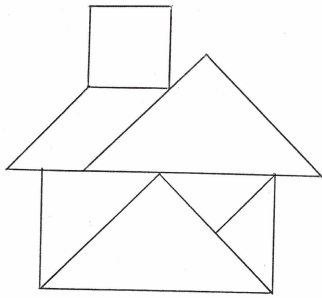
Nivel 3: Aplicación



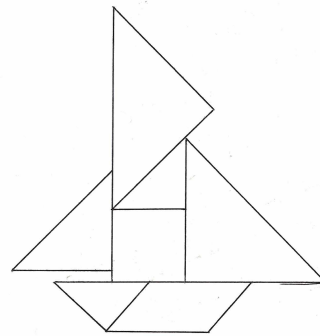
Nivel 4: Calibración.



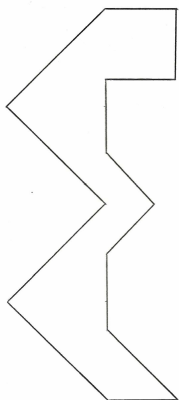
Nivel 4: Aplicación



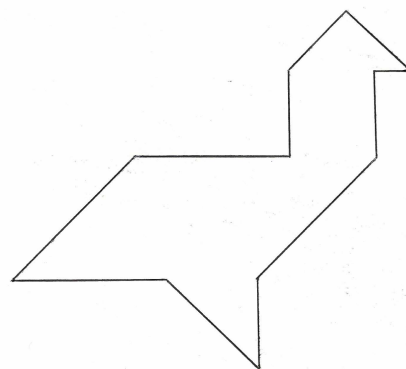
Nivel 5: Calibración.



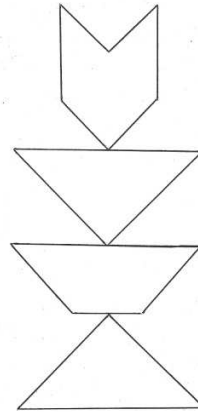
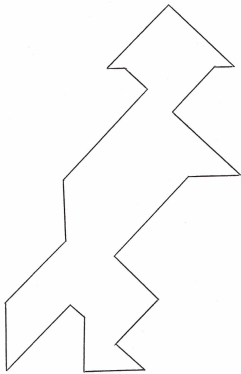
Nivel 5: Aplicación



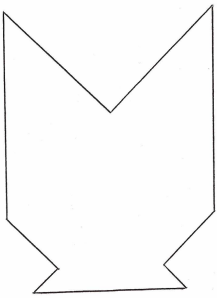
Nivel 6: Calibración.



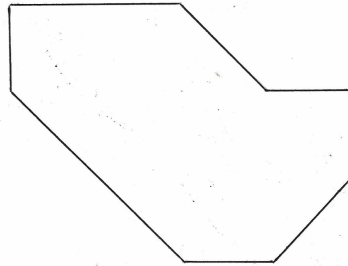
Nivel 6: Aplicación



Nivel 7: Calibración.



Nivel 7: Aplicación



APÉNDICE E. TAREA ACADÉMICA: PROBLEMAS MATEMÁTICOS.

CALIBRACION: PRIMER GRADO.

¿Cuánto dinero tiene Mireya? 10 10 10 Escríbelo. _____

¿Cuánto dinero tiene Silvia? 10 10 10 10 10 Escríbelo. _____

Había 4 peces + 3 peces, ahora hay _____ peces.

Escribe el signo + ó -. $5 _ 2 = 7$

Dibuja lo que falta:

Hay dos árboles.

Cada árbol tiene tres ramas.

En cada rama hay dos manzanas.

¿Cuántas manzanas hay en total? _____.

Hay 9 huesos, los perros se llevan 6, quedan _____ huesos.

En un charco había 17 renacuajos, 8 se convirtieron en ranas. ¿Cuántos renacuajos faltan por convertirse en ranas?

La caja de chocolate tiene 20 chocolates. Lucía se comió 7 chocolates de la caja y Ana se comió 4. ¿Cuántos chocolates quedaron en la caja?

En una cueva había 40 murciélagos. En la noche salieron 10 murciélagos a buscar comida. ¿Cuántos se quedaron en la cueva?

La señora Rocío gastó 12 pesos en paletas y 15 pesos en helados. ¿Cuánto pagó?

¿Cuánto dinero tiene Jesús? 1 1 1 1 1 Escríbelo. _____
1 1 1 1 1

Había 5 dulces + 4 dulces, ahora hay _____ dulces.

Escribe el signo + ó -. $8 _ 3 = 5$

Hay 7 ranas, se van 3, quedan _____ ranas.

Sofía compra en el mercado 56 pesos de verdura y 78 pesos de fruta. ¿Cuánto gastó Sofía en el mercado?

CALIBRACION: SEGUNDO GRADO.

El señor que transporta bultos llevó 40 bultos en un viaje y 28 bultos en otro viaje.

¿Cuántos bultos transportó en los dos viajes?

Las bolsas de globos costaron 9 pesos y las de serpentinas 7 pesos. Si la escuela compró 7 bolsas de globos y 7 bolsas de serpentinas, ¿en qué se gastó más, en los globos o en las serpentinas?

En un puesto de frutas se vendieron 7 montones de 3 naranjas. ¿Cuántas naranjas se vendieron en total?

En un puesto de frutas se vendieron 7 montones de 3 naranjas. ¿Cuántas naranjas se vendieron en total?

¿Dónde hay más chiclosos, en 5 paquetes de 2 chiclosos cada uno o en 2 paquetes de 5 chiclosos cada uno?

Nancy lleva 235 pesos. El zapatero le cobra 37 pesos por cambiarle las suelas a sus zapatos. ¿Cuánto dinero le quedó a Nancy?

Adivina qué número soy. Tengo tres cifras. Me encuentras si multiplicas el diez por el nueve, le sumas diez y luego cinco.

Mónica tenía 6 fichas y se ganó jugando otras 15. ¿Cuántas fichas tiene ahora?

Ricardo quiere que le compren treinta y dos dulces. Pide 3 bolsas de diez dulces cada una. ¿Cuántos dulces le faltan?

¿Cuántos paquetes puedes formar con 30 chocolates, si en cada paquete pones 6 chocolates?

La mamá de Adriana, Rodrigo y Jorge compra en el puesto de juguetes 3 coches y 2 pelotas. Cada coche cuesta 25 pesos y cada pelota cuesta 10 pesos. Paga con un billete de 100 pesos. ¿Cuánto le regresan de cambio?

Adivina qué número soy. Soy de tres cifras y me gusta repetir las cosas. Todas mis cifras son iguales. La primera está entre el siete y el nueve.

Adivina qué número soy. El número que va después de mí tiene tres cifras. El número que va antes de mí sólo tiene dos. Me gustan tanto los ceros que hasta tengo dos.

Luisito vende tunas en el mercado. Después de quitarles la cáscara las mete en bolsitas de plástico. El lunes trajo 42 tunas y, en partes iguales, las repartió en 6 bolsitas. ¿Cuántas tunas puso en cada bolsa?

Cada niño va a colocar 30 globos para adornar la plaza. Toño ya colocó 15. ¿Cuántos más debe colocar?

CALIBRACION: TERCER GRADO.

Dentro del gallinero hay 14 pollos amarillos y 16 pollos cafés. ¿Cuántos pollos hay dentro del gallinero?

Tengo 2 costales de 100 naranjas, más 13 canastas de 10 naranjas y 16 naranjas sueltas. ¿Cuántas naranjas tengo?

Si Julián y sus 4 amigos se reparten 56 ciruelas de manera que les toque la misma cantidad a cada uno, ¿cuántas ciruelas les tocan?

A Toño, Luis, Itzel y otros cinco amigos les tocaron \$72. Decidieron repartirse el dinero en partes iguales. ¿Cuánto le toca a cada niño?

Los amigos de Ana compraron una botella de $1 \frac{1}{2}$ litros de agua natural. ¿Cuántos vasos de $\frac{1}{4}$ de litro pudieron llenar?

El litro de miel cuesta \$16. El frasco de $\frac{1}{2}$ litro de miel cuesta la mitad de lo que cuesta el de litro. El frasco de $\frac{1}{4}$ de litro de miel cuesta la mitad de lo que cuesta el de $\frac{1}{2}$ litro de miel. ¿Cuánto hay que pagar por un $\frac{1}{4}$ de litro de miel?

Un señor llevó a vender a la feria 240 refrescos, ha vendido 97, ¿cuántos le quedan?

Pepe, Paco, Ana y Lety se pusieron de acuerdo para ir al zoológico. En la entrada hay un contador para saber cuántas personas lo visitan. El contador marcaba 0875 y después entraron 25 niños. ¿A qué número llegó el contador?

Pedro le despachó a don Joaquín 9 recipientes de petróleo de 2 litros, mientras que a doña Petra le despachó 4 recipientes de petróleo de 5 litros. ¿Quién compró más petróleo?

En el salón de Paco se organizó un convivio. Cada alumno puso \$15 y se reunieron \$270. ¿Cuántos niños cooperaron?

Luis dice que tiene 12×8 canicas y Toño dice que tiene 15×7 canicas. ¿Quién tiene más canicas, Luis o Toño?

La caja de gises pesa $\frac{1}{4}$ de Kg más 100 gramos. ¿Cuántos gramos pesa en total la caja de gises?

CALIBRACION: CUARTO GRADO.

Un señor llevó a vender a la feria 240 refrescos, ha vendido 97, ¿cuántos le quedan?

En el equipo de Mario hay 4 niños y se repartieron 3 galletas. En el equipo de Laura hay 5 niñas y también se repartieron 3 galletas. A quién le tocó más galleta, a Mario o a Laura?

Para llenar los costales, don Fermín cuenta de cinco en cinco. Cada vez que cuenta 100 mameyes, pone una marca en un mamey tierno que tiene a su lado. ¿Cuántos montones de cinco tiene que contar don Fermín para poner una marca?

En la sala de cine hay 100 asientos. La entrada para adultos cuesta \$10.00 y para niños cuesta \$6.00. ¿Cuánto dinero se reunió en una función en la cual la sala estaba llena y había 63 niños?

La bolsa de detergente de la marca “Rendidor” pesa 1.2 Kg y cuesta \$12.00; el de la marca “Sacamanchas” pesa 800 gramos y cuesta \$7.60. ¿Cuál detergente conviene comprar?

Rosa y Flor se pusieron de acuerdo para ir al circo el sábado. Lee con atención lo que ocurrió ese día: Flor salió de su casa a las 11:45 horas y llegó a casa de Rosa a las 12:00 horas. Durante 30 minutos estuvieron platicando. Después, fueron al mercado, llegaron a las 12:45 horas; allí estuvieron 15 minutos, luego se fueron rumbo al circo, tardaron media hora en llegar y esperaron a que comenzara la función, la cual comenzó a las 14:00 hrs. ¿A qué horas salió Flor de su casa? ¿Cuánto tiempo tardó en llegar a la casa de Rosa? ¿A qué hora salieron del mercado? ¿Cuánto tiempo esperaron para ver la función?

Aproximadamente, un ballenato azul al nacer mide 7 metros de largo y pesa 2 000 kilos. La madre lo amamanta y el pequeño aumenta diariamente más o menos, 200 kilos de peso y 3 centímetros de largo. Si cada día el ballenato aumentara la misma cantidad en sus medidas, ¿cuántos kilos subiría de peso en 4 meses? ¿cuántos centímetros crecería en 5 meses?

Mateo ha obtenido las siguientes calificaciones durante el año: Agosto 7.3, Septiembre 7.6, Octubre 8.5, Noviembre 10, Diciembre 9.7, Enero 9.7 y Febrero 9.3. ¿Cuál es el promedio de calificaciones de Mateo en lo que va del año?

El piso de una sala está cubierto por mosaicos cuadrados. A lo largo de la sala hay 83 mosaicos, a lo ancho hay 43 mosaicos. ¿Cuántos mosaicos cubren el piso de la sala?

Según un anuncio, las máquinas de escribir se pueden pagar al contado o en pagos mensuales. La máquina electrónica con memoria de revisión de textos cuesta \$1 149.00 y los pagos mensuales son de \$60.00. ¿Cuántos pagos mensuales de \$60.00 se necesitan para completar \$1 149.00? ¿De cuánto será el último pago?

En una fábrica hacen bicicletas de tres tamaños: chicas, medianas y grandes. Cada bicicleta la pintan de un solo color: rojo, verde, azul o negro. ¿Cuántas bicicletas diferentes puede producir la fábrica?

Flor y sus amigos fueron a comprar naranjas a \$2 el montón. Rosa compró 3 montones, Flor compró 2 montones y Ramón compró 4. Juan pagó \$6 por los montones que compró. ¿Cuántos montones de naranjas compraron entre los cuatro amigos?

En la huerta hay 3 856 árboles de naranja, 907 de mamey, 75 de guanábana y 5 038 de mango. Algunos árboles ya están en producción y otros no. Por cada árbol de mamey, hay 15 plantas de café en la huerta. ¿Cuántos árboles frutales hay en la huerta? ¿Cuántas plantas de café hay en la huerta?

Don Antonio compró un refrigerador que cuesta \$3 756. Lo va a pagar en 12 mensualidades. ¿Cuánto va a pagar cada mes? ¿Cuánto habrá pagado en 7 meses? ¿Cuánto le faltará pagar después de dar 5 mensualidades?

Para realizar una tarea de la escuela, Delia utilizó 3 días, Román $\frac{1}{2}$ semana y Lucio $\frac{4}{7}$ de semana. ¿Quién hizo más rápido su trabajo?

CALIBRACION: QUINTO GRADO.

Utilicé $\frac{3}{5}$ de metro de listón para atar un regalo y $\frac{3}{10}$ de metro para hacer el moño. ¿Cuánto listón utilicé en total?

En la fonda de doña Manuela se puede elegir entre pollo o pescado y, para acompañar, se puede escoger entre papas, arroz o ensalada de lechuga. ¿Cuántos platillos distintos puede servir doña Manuela?

El carrete de cinta adhesiva contenía 2m y $\frac{1}{3}$ metros y gasté $\frac{3}{6}$ de metro. ¿Qué cantidad de cinta adhesiva quedó en el carrete?

En dos puestos venden alegrías. En uno dan 3 por \$5. En otro puesto, a una señora que compró 12 alegrías le cobraron \$18. ¿En cuál puesto las dan más baratas?

Pablo y Juan viven en lugares distintos, pero cada uno de ellos tiene que recorrer un kilómetro para ir de su casa a la escuela. Salen de sus casas y cuando se cruzan Pablo ha recorrido $\frac{3}{5}$ y Juan ha recorrido $\frac{6}{10}$ del camino. ¿Quién de los dos está más lejos de su casa?

Meche y Alejandro tienen una clase diaria de Matemáticas de 50 minutos. ¿Cuántas horas en total van a tener de clase Meche y Alejandro en el mes de marzo? El mes tiene 31 días, de los cuales 8 días son fines de semana.

Un avión Boeing-767-300-ER salió de la Ciudad de México con destino a Tijuana, con la mitad de su cupo. Hizo escala en Zacatecas y allí bajaron 15 pasajeros y subieron 43. ¿Con cuántos pasajeros llegó el avión a Tijuana? (El avión cuenta con 208 asientos).

Para realizar una tarea de la escuela, Delia utilizó 3 días, Román $\frac{1}{2}$ semana y Lucio $\frac{4}{7}$ de semana. ¿Quién hizo más rápido su trabajo?

El hijo de Joel toma cinco biberones de leche al día. Al biberón le caben 250 ml. ¿Cuántos litros de leche toma cada día?

Compré $\frac{1}{2}$ kg de guayabas y $\frac{3}{4}$ de kg de uvas. ¿Cuántos kilogramos compré en total?

Martín puede ver la televisión una hora al día, de 6 a 7 o de 7 a 8, y puede elegir entre el canal 11, el 22 o el 40. Si un programa de televisión dura una hora, ¿entre cuántos programas puede elegir Martín diariamente?

En varias tiendas hay promociones. En una tienda, por cada \$200 de compras regalan cuatro cupones que valen \$10 cada uno. En otra tienda, por cada \$150 regalan tres cupones de \$10 cada uno. ¿En cuál tienda conviene más la promoción?

En el grupo de Pablo hay 32 alumnos, $\frac{5}{8}$ del total son mujeres y $\frac{10}{16}$ del total usan lentes. ¿Quiénes son más, las mujeres o los que usan lentes?

Se tienen 56 limones para hacer dos ollas de agua fresca. A una le caben 4 litros de agua, a la otra le caben 3. ¿Cuántos limones deberán ponerse en cada olla para que toda el agua tenga el mismo sabor?

El estado más grande de la República Mexicana es Chihuahua, tiene 247 087 Km² de superficie. Chihuahua tiene 24 317 300 ha más que Tlaxcala, que es el estado más chico de la República. ¿Cuánto mide la superficie de Tlaxcala en Km?

CALIBRACION: SEXTO GRADO.

En un maratón de baile que se organizó durante las vacaciones a beneficio de los niños con cáncer, Rosa y Rodrigo bailaron sin parar durante 3 horas y 37 minutos, mientras que Angel y Araceli bailaron durante 255 minutos. ¿Qué pareja bailó durante más tiempo?

En la huerta “El río” les ofrecen a los niños lo siguiente: Por cada 12 naranjas que recojan, ustedes se quedan con 4. En la huerta “El naranjo” les ofrecen: Por cada 20 naranjas que recojan, ustedes se quedan con 5. En la huerta “El paraíso” les ofrecen: La tercera parte de las naranjas que recojan. ¿Qué trato les conviene más a los niños?

Un paquete de 60 hojas iguales mide 8 mm de espesor. ¿Cuál es el peso de una hoja si el paquete pesa 15 gms.? Expresa el resultado en cociente fraccionario y en cociente decimal.

Una artesana tiene 12 cuentas rojas y 16 cuentas azules. Quiere hacer pulseras iguales con cuentas de los dos colores, sin que sobren. ¿Cuántas cuentas de cada color puede llevar cada pulsera? ¿Cuántas pulseras se pueden hacer? Hay tres respuestas posibles, anótalas.

Arturo estuvo encargado de recoger los boletos de entrada del concurso de baile; estuvo desde las 6:10 p.m. hasta las 8:40 p.m.; después descansó 40 minutos y continuó hasta las 11:10 p.m. ¿Cuánto tiempo estuvo Arturo recogiendo los boletos de la entrada?

La pecera para los peces tropicales de un acuario tiene la forma de un cubo de 1 m por lado. Si se aumenta 1 cm a cada lado de la pecera. ¿Cuántos litros adicionales de agua crees que le quepan?

Una moneda de 20 centavos tiene 1.25 mm de grueso. Si pudiéramos apilar monedas de 20 centavos hasta completar \$1 500, ¿Qué altura tendría la pila?

Javier tiene un candado de seguridad y se le olvidó la combinación que lo abre. El candado tiene 3 cilindros y cada cilindro tiene los dígitos del 0 al 9; sólo hay una combinación de dígitos que permite abrir el candado. ¿Cuántas combinaciones crees que tendrá que probar Javier?

En una ferretería venden clavos de una pulgada, de pulgada y media y de dos pulgadas de largo. 100 clavos de una pulgada pesan 50 gramos. ¿Cuánto pesan 100 clavos de dos pulgadas?

Juan tiene 120 canicas, al contarlas, Juan ve que la mitad son blancas, un tercio son rojas y el resto son azules. ¿Cuál es el menor número de canicas que puede tener Juan? ¿Qué parte del total son azules?

Eloy tiene un perrito muy enfermo y debe darle tres medicamentos: una gota cada 3 horas, una inyección cada 6 horas y una pastilla cada 4 horas. A las 10 de la mañana administró los tres medicamentos. ¿A qué hora tocarán otra vez los tres medicamentos juntos?

Simón tiene un de 1.5 dam de malla para cercar. El corral para los conejos tiene la forma de un cuadrado de 75 cm por lado; el de las gallinas mide 1.30 m por lado y el de los cerdos mide 245 cm por lado. ¿Cuánta malla necesita Simón para cercar los corrales? ¿Le alcanza con la que tiene?

De un carrete de listón se cortaron 7 tramos iguales de $\frac{4}{5}$ de metro cada uno y sobró $\frac{2}{5}$ de metro. ¿Cuántos metros de listón tenía el carrete?

PROBLEMAS PARA APLICACIÓN.

PRIMER GRADO.

FACIL

¿Cuánto dinero tiene Mireya? 10 10 10 Escríbelo. _____

¿Cuánto dinero tiene Silvia? 10 10 10 10 10 Escríbelo. _____

¿Cuánto dinero tiene Pedro? 10 10 10 10 10 10 10 Escríbelo. _____

¿Cuánto dinero tiene Jesús? 1 1 1 1 1 Escríbelo. _____
1 1 1 1 1

Había 4 peces + 3 peces, ahora hay _____ peces.

MEDIO

Escribe el signo + ó -. $5 \underline{\quad} 2 = 7$

Escribe el signo + ó -. $8 \underline{\quad} 3 = 5$

Dibuja lo que falta:

Hay dos árboles.

Cada árbol tiene tres ramas.

En cada rama hay dos manzanas.

¿Cuántas manzanas hay en total? _____.

Hay 7 ranas, se van 3, quedan _____ ranas.

Hay 9 huesos, los perros se llevan 6, quedan _____ huesos.

DIFÍCIL

En mi álbum caben 60 estampas. Ya puse 40 estampas. ¿Cuántas me faltan para llenarlo?

En un charco había 17 renacuajos, 8 se convirtieron en ranas. ¿Cuántos renacuajos faltan por convertirse en ranas?

En una cueva había 40 murciélagos. En la noche salieron 10 murciélagos a buscar comida. ¿Cuántos se quedaron en la cueva?

La caja de chocolate tiene 20 chocolates. Lucía se comió 7 chocolates de la caja y Ana se comió 4. ¿Cuántos chocolates quedaron en la caja?

En el corral hay 5 pollos, 7 conejos, 3 cochinos y 4 borregos. ¿Cuántos animales hay en total?

SEGUNDO GRADO.

FACIL

La señora Rocío gastó 12 pesos en paletas y 15 pesos en helados. ¿Cuánto pagó?

Sofía compra en el mercado 56 pesos de verdura y 78 pesos de fruta. ¿Cuánto gastó Sofía en el mercado?

El señor que transporta bultos llevó 40 bultos en un viaje y 28 bultos en otro viaje. ¿Cuántos bultos transportó en los dos viajes?

Ricardo quiere que le compren treinta y dos dulces. Pide 3 bolsas de diez dulces cada una. ¿Cuántos dulces le faltan?

Ricardo escogió para que le compren la piñata de payaso que cuesta 21 pesos y la piñata de zanahoria que cuesta 13 pesos. Su mamá pagó con 40 pesos. ¿Cuánto le dieron de cambio?

MEDIO

Las bolsas de globos costaron 9 pesos y las de serpentinas 7 pesos. Si la escuela compró 7 bolsas de globos y 7 bolsas de serpentinas, ¿en qué se gastó más, en los globos o en las serpentinas?

¿Cuántos paquetes puedes formar con 30 chocolates, si en cada paquete pones 6 chocolates?

En un puesto de frutas se vendieron 7 montones de 3 naranjas. ¿Cuántas naranjas se vendieron en total?

La mamá de Adriana, Rodrigo y Jorge compra en el puesto de juguetes 3 coches y 2 pelotas. Cada coche cuesta 25 pesos y cada pelota cuesta 10 pesos. Paga con un billete de 100 pesos. ¿Cuánto le regresan de cambio?

¿Dónde hay más chiclosos, en 5 paquetes de 2 chiclosos cada uno o en 2 paquetes de 5 chiclosos cada uno?

DIFÍCIL

Nancy lleva 235 pesos. El zapatero le cobra 37 pesos por cambiarle las suelas a sus zapatos. ¿Cuánto dinero le quedó a Nancy?

Adivina qué número soy. El número que va después de mí tiene tres cifras. El número que va antes de mí sólo tiene dos. Me gustan tanto los ceros que hasta tengo dos.

Adivina qué número soy. Tengo tres cifras. Me encuentras si multiplicas el diez por el nueve, le sumas diez y luego cinco.

Luisito vende tunas en el mercado. Después de quitarles la cáscara las mete en bolsitas de plástico. El lunes trajo 42 tunas y, en partes iguales, las repartió en 6 bolsitas. ¿Cuántas tunas puso en cada bolsa?

Al grupo de Misael le tocó adornar los gorros de la fiesta. En cada gorro pegaron 6 estrellas y 4 lunas. Misael adornó 7 gorros. ¿Cuántas estrellas y cuántas lunas usó?

TERCER GRADO.

FACIL

Mónica tenía 6 fichas y se ganó jugando otras 15. ¿Cuántas fichas tiene ahora?

Cada niño va a colocar 30 globos para adornar la plaza. Toño ya colocó 15. ¿Cuántos más debe colocar?

Dentro del gallinero hay 14 pollos amarillos y 16 pollos cafés. ¿Cuántos pollos hay dentro del gallinero?

Pepe, Paco, Ana y Lety se pusieron de acuerdo para ir al zoológico. En la entrada hay un contador para saber cuántas personas lo visitan. El contador marcaba 0875 y después entraron 25 niños. ¿A qué número llegó el contador?

Durante el desfile Ana dijo. ¡Yo conté 72 ciclistas, van formados en 8 filas! ¿Cuántos ciclistas van en cada fila?

MEDIO

Tengo 2 costales de 100 naranjas, más 13 canastas de 10 naranjas y 16 naranjas sueltas. ¿Cuántas naranjas tengo?

Pedro le despachó a don Joaquín 9 recipientes de petróleo de 2 litros, mientras que a doña Petra le despachó 4 recipientes de petróleo de 5 litros. ¿Quién compró más petróleo?

Si Julián y sus 4 amigos se reparten 56 ciruelas de manera que les toque la misma cantidad a cada uno, ¿cuántas ciruelas les tocan?

En el salón de Paco se organizó un convivio. Cada alumno puso \$15 y se reunieron \$270. ¿Cuántos niños cooperaron?

A Toño, Luis, Itzel y otros cinco amigos les tocaron \$72. Decidieron repartirse el dinero en partes iguales. ¿Cuánto le toca a cada niño?

DIFÍCIL

Mónica abrió un costal de naranjas y sacó 86. En el costal quedaron 58 naranjas. ¿Cuántas naranjas había en el costal?

Los amigos de Ana compraron una botella de 1 ½ litros de agua natural. ¿Cuántos vasos de ¼ de litro pudieron llenar?

El litro de miel cuesta \$16. El frasco de ½ litro de miel cuesta la mitad de lo que cuesta el de litro. El frasco de ¼ de litro de miel cuesta la mitad de lo que cuesta el de ½ litro de miel. ¿Cuánto hay que pagar por un ¼ de litro de miel?

Paco tiene \$671 y le va a prestar a Martín \$432, ¿cuánto le quedará?

En el equipo de Rosa hay 7 niños y quieren comprar un libro que cuesta \$35. ¿Con cuánto va a cooperar cada niño?

CUARTO GRADO.

FACIL

Un señor llevó a vender a la feria 240 refrescos, ha vendido 97, ¿cuántos le quedan?

La caja de gises pesa ¼ de Kg más 100 gramos. ¿Cuántos gramos pesa en total la caja de gises?

En el equipo de Mario hay 4 niños y se repartieron 3 galletas. En el equipo de Laura hay 5 niñas y también se repartieron 3 galletas. A quién le tocó más galleta, a Mario o a Laura?

El piso de una sala está cubierto por mosaicos cuadrados. A lo largo de la sala hay 83 mosaicos, a lo ancho hay 43 mosaicos. ¿Cuántos mosaicos cubren el piso de la sala?

La bolsa de chicles pesa 130 gramos y trae 4 paquetes y cada uno contiene 5 chicles. ¿Cuánto pesa un chicle?

MEDIO

Para llenar los costales, don Fermín cuenta de cinco en cinco. Cada vez que cuenta 100 mameyes, pone una marca en un mamey tierno que tiene a su lado. ¿Cuántos montones de cinco tiene que contar don Fermín para poner una marca?

Según un anuncio, las máquinas de escribir se pueden pagar al contado o en pagos mensuales. La máquina electrónica con memoria de revisión de textos cuesta \$1 149.00 y los pagos mensuales son de \$60.00. ¿Cuántos pagos mensuales de \$60.00 se necesitan para completar \$1 149.00? ¿De cuánto será el último pago?

En la sala de cine hay 100 asientos. La entrada para adultos cuesta \$10.00 y para niños cuesta \$6.00. ¿Cuánto dinero se reunió en una función en la cual la sala estaba llena y había 63 niños?

En una fábrica hacen bicicletas de tres tamaños: chicas, medianas y grandes. Cada bicicleta la pintan de un solo color: rojo, verde, azul o negro. ¿Cuántas bicicletas diferentes puede producir la fábrica?

La bolsa de detergente de la marca “Rendidor” pesa 1.2 Kg y cuesta \$12.00; el de la marca “Sacamanchas” pesa 800 gramos y cuesta \$7.60. ¿Cuál detergente conviene comprar?

DIFÍCIL

Rosa y Flor se pusieron de acuerdo para ir al circo el sábado. Lee con atención lo que ocurrió ese día: Flor salió de su casa a las 11:45 horas y llegó a casa de Rosa a las 12:00 horas. Durante 30 minutos estuvieron platicando. Después, fueron al mercado, llegaron a las 12:45 horas; allí estuvieron 15 minutos, luego se fueron rumbo al circo, tardaron media hora en llegar y esperaron a que comenzara la función, la cual comenzó a las 14:00 hrs. ¿A

qué horas salió Flor de su casa? ¿Cuánto tiempo tardó en llegar a la casa de Rosa? ¿A qué hora salieron del mercado? ¿Cuánto tiempo esperaron para ver la función?

En la huerta hay 3 856 árboles de naranja, 907 de mamey, 75 de guanábana y 5 038 de mango. Algunos árboles ya están en producción y otros no. Por cada árbol de mamey, hay 15 plantas de café en la huerta. ¿Cuántos árboles frutales hay en la huerta? ¿Cuántas plantas de café hay en la huerta?

Aproximadamente, un ballenato azul al nacer mide 7 metros de largo y pesa 2 000 kilos. La madre lo amamanta y el pequeño aumenta diariamente más o menos, 200 kilos de peso y 3 centímetros de largo. Si cada día el ballenato aumentara la misma cantidad en sus medidas, ¿cuántos kilos subiría de peso en 4 meses? ¿cuántos centímetros crecería en 5 meses?

Don Antonio compró un refrigerador que cuesta \$3 756. Lo va a pagar en 12 mensualidades. ¿Cuánto va a pagar cada mes? ¿Cuánto habrá pagado en 7 meses? ¿Cuánto le faltará pagar después de dar 5 mensualidades?

La mamá de Carmen compró 2 kilos de durazno y 1 kilo de tuna, pagó con un billete de \$20.00. ¿Cuánto le devolvieron de cambio si el kilo de durazno cuesta \$8.50 y el de tuna cuesta \$1.50?

QUINTO GRADO.

FACIL

Mateo ha obtenido las siguientes calificaciones durante el año: Agosto 7.3, Septiembre 7.6, Octubre 8.5, Noviembre 10, Diciembre 9.7, Enero 9.7 y Febrero 9.3. ¿Cuál es el promedio de calificaciones de Mateo en lo que va del año?

Para realizar una tarea de la escuela, Delia utilizó 3 días, Román $\frac{1}{2}$ semana y Lucio $\frac{4}{7}$ de semana. ¿Quién hizo más rápido su trabajo?

Utilicé $\frac{3}{5}$ de metro de listón para atar un regalo y $\frac{3}{10}$ de metro para hacer el moño. ¿Cuánto listón utilicé en total?

El hijo de Joel toma cinco biberones de leche al día. Al biberón le caben 250 ml. ¿Cuántos litros de leche toma cada día?

Martín puede ver la televisión una hora al día, de 6 a 7 o de 7 a 8, y puede elegir entre el canal 11, el 22 o el 40. Si un programa de televisión dura una hora, ¿entre cuántos programas puede elegir Martín diariamente?

MEDIO

En la fonda de doña Manuela se puede elegir entre pollo o pescado y, para acompañar, se puede escoger entre papas, arroz o ensalada de lechuga. ¿Cuántos platillos distintos puede servir doña Manuela?

Compré $\frac{1}{2}$ kg de guayabas y $\frac{3}{4}$ de kg de uvas. ¿Cuántos kilogramos compré en total?

El carrete de cinta adhesiva contenía $2\frac{1}{3}$ metros y gasté $\frac{3}{6}$ de metro. ¿Qué cantidad de cinta adhesiva quedó en el carrete?

En dos puestos venden alegrías. En uno dan 3 por \$5. En otro puesto, a una señora que compró 12 alegrías le cobraron \$18. ¿En cuál puesto las dan más baratas?

En varias tiendas hay promociones. En una tienda, por cada \$200 de compras regalan cuatro cupones que valen \$10 cada uno. En otra tienda, por cada \$150 regalan tres cupones de \$10 cada uno. ¿En cuál tienda conviene más la promoción?

DIFÍCIL

Pablo y Juan viven en lugares distintos, pero cada uno de ellos tiene que recorrer un kilómetro para ir de su casa a la escuela. Salen de sus casas y cuando se cruzan Pablo ha recorrido $\frac{3}{5}$ y Juan ha recorrido $\frac{6}{10}$ del camino. ¿Quién de los dos está más lejos de su casa?

En el grupo de Pablo hay 32 alumnos, $\frac{5}{8}$ del total son mujeres y $\frac{10}{16}$ del total usan lentes. ¿Quiénes son más, las mujeres o los que usan lentes?

Meche y Alejandro tienen una clase diaria de Matemáticas de 50 minutos. ¿Cuántas horas en total van a tener de clase Meche y Alejandro en el mes de marzo? El mes tiene 31 días, de los cuales 8 días son fines de semana.

Se tienen 56 limones para hacer dos ollas de agua fresca. A una le caben 4 litros de agua, a la otra le caben 3. ¿Cuántos limones deberán ponerse en cada olla para que toda el agua tenga el mismo sabor?

Al tanque de gasolina del coche de Joel le caben 45 litros. Joel cargó gasolina y el tanque se llenó con 39.8 litros. ¿Qué cantidad de gasolina tenía el tanque?

SEXTO GRADO.

FACIL

Un avión Boeing-767-300-ER salió de la Ciudad de México con destino a Tijuana, con la mitad de su cupo. Hizo escala en Zacatecas y allí bajaron 15 pasajeros y subieron 43. ¿Con cuántos pasajeros llegó el avión a Tijuana? (El avión cuenta con 208 asientos).

El estado más grande de la República Mexicana es Chihuahua, tiene 247 087 Km² de superficie. Chihuahua tiene 24 317 300 ha más que Tlaxcala, que es el estado más chico de la República. ¿Cuánto mide la superficie de Tlaxcala en Km?

En un maratón de baile que se organizó durante las vacaciones a beneficio de los niños con cáncer, Rosa y Rodrigo bailaron sin parar durante 3 horas y 37 minutos, mientras que Angel y Araceli bailaron durante 255 minutos. ¿Qué pareja bailó durante más tiempo?

Juan tiene 12 canicas, al contarlas, Juan ve que la mitad son blancas, un tercio son rojas y el resto son azules. ¿Cuál es el menor número de canicas que puede tener Juan? ¿Qué parte del total son azules?

Laura compró su coche en diciembre de 1995. A la semana gasta un promedio de 40 litros de gasolina. El coche recorre aproximadamente 14.5 km por cada litro de gasolina. ¿Cuántos kilómetros recorre Laura en una semana?

MEDIO

Una artesana tiene 12 cuentas rojas y 16 cuentas azules. Quiere hacer pulseras iguales con cuentas de los dos colores, sin que sobren. ¿Cuántas cuentas de cada color puede llevar cada pulsera? ¿Cuántas pulseras se pueden hacer? Hay tres respuestas posibles, anótalas.

En la huerta “El río” les ofrecen a los niños lo siguiente: Por cada 12 naranjas que recojan, ustedes se quedan con 4. En la huerta “El naranjo” les ofrecen: Por cada 20 naranjas que recojan, ustedes se quedan con 5. En la huerta “El paraíso” les ofrecen: La tercera parte de las naranjas que recojan. ¿Qué trato les conviene más a los niños?

Un paquete de 60 hojas iguales mide 8 mm de espesor. ¿Cuál es el peso de una hoja si el paquete pesa 15 gms.? Expresa el resultado en cociente fraccionario y en cociente decimal.

Arturo estuvo encargado de recoger los boletos de entrada del concurso de baile; estuvo desde las 6:10 p.m. hasta las 8:40 p.m.; después descansó 40 minutos y continuó hasta las 11:10 p.m. ¿Cuánto tiempo estuvo Arturo recogiendo los boletos de la entrada?

Eloy tiene un perrito muy enfermo y debe darle tres medicamentos: una gota cada 3 horas, una inyección cada 6 horas y una pastilla cada 4 horas. A las 10 de la mañana administró los tres medicamentos. ¿A qué hora tocarán otra vez los tres medicamentos juntos?

DIFÍCIL

La pecera para los peces tropicales de un acuario tiene la forma de un cubo de 1 m por lado. Si se aumenta 1 cm a cada lado de la pecera. ¿Cuántos litros adicionales de agua crees que le quepan?

Simón tiene un de 1.5 dam de malla para cercar. El corral para los conejos tiene la forma de un cuadrado de 75 cm por lado; el de las gallinas mide 1.30 m por lado y el de los cerdos mide 245 cm por lado. ¿Cuánta malla necesita Simón para cercar los corrales? ¿Le alcanza con la que tiene?

Una moneda de 20 centavos tiene 1.25 mm de grueso. Si pudiéramos apilar monedas de 20 centavos hasta completar \$1 500, ¿Qué altura tendría la pila?

De un carrete de listón se cortaron 7 tramos iguales de $\frac{4}{5}$ de metro cada uno y sobró $\frac{2}{5}$ de metro. ¿Cuántos metros de listón tenía el carrete?

En una ferretería venden clavos de una pulgada, de pulgada y media y de dos pulgadas de largo. 100 clavos de una pulgada pesan 50 gramos. ¿Cuánto pesan 100 clavos de dos pulgadas?