

# Estilo atribucional frente a la interacción social de niños en el aula\*

Claudia Patricia Navarro Roldan<sup>1</sup>  
Universidad Pedagógica y Tecnológica - Tunja (Colombia)

Recibido: 03/08/07      Aceptado: 04/12/07

## Resumen

Este artículo muestra el estilo atribucional de niños de 9 a 12 años frente a las interacciones sociales en el aula de clase. Se diseñó y validó el Cuestionario de Interacciones Sociales en el Aula, y luego se aplicó a 371 participantes en 35 colegios. Predominó un estilo de atribución interno, estable y controlable, con tendencia de dominio motivacional social. Se presentaron diferencias significativas entre la naturaleza del colegio (público/ privado) y los estilos atribucionales interno y externo, y diferencias significativas entre los dominios motivacionales de rendimiento y motivacional social, en la dimensión control-no control y género.

Palabras Clave: atribución causal, interacción social, niño escolarizado.

## Abstract

These papers sample the attribution style of children of 9 to 12 years as opposed to the social interactions in the class classroom. The Questionnaire of Social Interactions in the Classroom was designed and valued, and soon it is applied to 371 participants in 35 schools. A style of attribution in its dimensions predominates internal, stable and controllable, with tendency of social motivational dominion. Significant difference between the nature of the school (public vs. private) and internal and external styles. Significant difference between the motivational dominions of success in the dimension control-not, control and

---

\* Parte de la investigación Características psicológicas de los niños de básica primaria y su entorno escolar, financiado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, código 9007.025. Se reconoce el trabajo como co-investigadora de Olga Lucía González Beltrán.

<sup>1</sup> Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación.  
Dirección de correspondencia:  
E- mail: navarro.cp@gmail.com

gender. Also on the social Motivational Dominion in the dimension control-not control and gender.

Key words: Causal attribution, social interaction, children.

### Resumo

Este artigo amosa o estilo de atribuição de crianças, de 9 a 12 anos, por oposição ás interações sociais na aula. O «Questionário de Interações Sociais na Aula» foi concebido e validado, é aplicado a 371 participantes em 35 escolas. Um estilo de atribuição predomina nas suas dimensões interna, estável e controlável, com tendência de domínio social motivacional. Ha diferenças significativa entre a natureza da escola (pública versus privada) e o estilo de atribuição não-controlável, bem como com o estilo de atribuição controlável. Existe diferenças significativas entre os domínios motivacionais de rendimento na dimensão controlo-não-controlo, e de gênero. Também sobre o Dominio da Motivação Social na dimensão de controlo e não- controlo e gênero.

Palavras Chave: atribuição causal, interação social, as crianças escolarizadas.

### Introducción

El estudio pretendió identificar la asociación existente entre los estilos atribucionales causales y las relaciones sociales en el aula, en estudiantes entre los 9 y 12 años, que cursaban quinto grado de básica primaria. Se discriminaron las dimensiones interno - externo, estable - inestable, y controlable - no controlable. Adicionalmente, se determinaron los dominios motivacionales social o rendimiento (Ugartetxea, 2001; Navas, Sampascual y Castejón, 1991; Weiner, 1990, 1986, 1974).

La atribución causal se concibió como la interpretación que el individuo realiza respecto a los elementos que tienen cierto grado de responsabilidad sobre el resultado de una acción cognitiva o conducta, incidiendo directamente sobre el individuo evitando o fomentando esta causa (Ugartetxea, 2001). El estilo atribucional se relaciona con aspectos académicos (rendimiento, expectativas de éxito, solución de problemas), la valoración personal (autoeficacia), y los dominios sociales (el inicio de contactos con personas nuevas o la reparación de las amistades cuando los problemas surjan).

Los seres humanos en su vida diaria buscan insistentemente todos los elementos que le

permitan cambiar y explicar los eventos para modificar la realidad, preverla y controlarla (Hewstone, 1988), lo que soporta una postura de un sujeto activo frente al proceso de construcción y adquisición de conocimiento (Puche-Navarro, 2003; Karmiloff-Smith, 1992). La atribución genera sensación de control del mundo, autoestima y autorepresentación. Esto permite que el niño comprenda un suceso que de otro modo pudiera haber resultado inexplicable, impedir que un hecho se repitiera o se repita (Hewstone, 1992); confirmar la imagen que el sujeto tiene de sí mismo y que el individuo pueda controlar potencialmente la visión que otros tienen de él (Ugartetxea, 2001).

La literatura muestra estudios empíricos que relacionan la atribución causal y ciertos procesos en la educación, como son aquellos que determinan la relación entre atribución causal y el éxito o fracaso en el logro académico en niños escolares (Palmer y Goetz, 1988); la significancia de la tarea y la capacidad de control y autonomía (Hacker, 1997; Woloshyn, Willoughby, Wood, y Pressley, 1990; Groinick, Ryan y Deci, 1991; Short y Weissberg-Benchell, 1989; Garner, 1988; McCombs, 1988; Palmer y Goetz, 1988; Bandura, 1986, 1977); la motivación con la cual el alumno

emprende la tarea, comprende y aprende (Pintrich, 1989); los estilos de aprendizaje (Biggs, 1985); la comprensión del entorno (Ugartetxea, 1995); la comprensión lectora (Ugartetxea, 1997, 1995) y atribuciones de juicios morales (Shiverick y Colleen, 2007).

Adicionalmente, se ha dado un relieve importante a factores sociales en el aula y al desarrollo afectivo del sujeto desde la motivación de logro o los patrones de crianza familiares (Covington, 2000; Dweck y Elliot, 1983; Alonso-Tapia, 1984a, 1984b, 1984c). Estudios con adolescentes y universitarios muestran relación entre la atribución causal y procesos académicos, cognitivos y/o afectivos (González-Pineda, Nuñez, González-Pumariega, Alvarez, Roces, García, González, Cabanach y Valle, 2000; González, Piñeiro, Rodríguez, Suárez y Valle, 1998; Valle, González, Gómez, Vieiro, Cuevas y González, 1997; Hewstone, 1992).

La importancia de la atribución causal radica en la influencia que ejerce sobre el afecto, la cognición, la conducta y el aprendizaje. Dependiendo de la atribución que el niño genera en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establece una serie de conceptos y de expectativas, que condicionan la actividad a la hora de iniciar una nueva tarea o una relación interpersonal (Ugartetxea, 2001; Weiner, 1990, 1986, 1974). La atribución causal provoca algunos efectos en el procesamiento de información y en el enjuiciamiento social, en la persistencia de las convicciones y en el proceso de toma de decisiones (Anderson, 1985; Wells, 1982; Anderson, Lepper y Ross, 1980; Carroll y Payne, 1976).

Las convicciones acerca de otra persona pueden influir tanto en la interacción social, como en el hecho de dar lugar a que el comportamiento de esa otra persona confirme las convicciones previas. Las atribuciones influyen en que esa confirmación conductual se internalice y perdure desbordando los confines del contexto específico en que originariamente tuvo lugar (Snyder, 1984).

Para Weiner (1986), la manipulación de las atribuciones de éxito o fracaso permiten aumentar el rendimiento conductual. Buron (1994, 1993)

plantea que un locus de control interno, se asocia con un mayor rendimiento en la medida, en la que el propio rendimiento es una consecuencia de la propia actividad dirigida por el alumno. Mientras que con un locus de control externo, el alumno no tiene experiencia de la importancia de su actividad, evidenciando menor rendimiento.

Muchos estudios relacionan la atribución causal y la metacognición, en la medida que involucra una reflexión metodológica y sistemática sobre la acción o el afecto, el niño puede pensar sobre su experiencia y dirigir su actuación (Ugartetxea, 2001, 1996; Kruger y Dunning, 1999; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, 1989). En este punto la autoobservación se convierte en pilar de la atribución, ya que permite atender a la información obtenida de la retroalimentación.

El niño con mayor conocimiento metacognitivo puede no solo evaluar sino ajustar sus expectativas de éxito a la realidad, en un proceso autoiniciado y autodirigido que le permite identificar la dificultad de la tarea o el problema al cual se enfrenta, formular hipótesis susceptibles de ser aceptadas o rechazadas, controlar y corregir su ejecución, reelaborar su representación (Puche-Navarro, 2003; Karmiloff-Smith, 1992).

La capacidad para atender a las variables que intervienen en la solución de una tarea, y la opción de analizar la información que resulta de su estudio, puede hacer que el alumno aprenda a ajustar sus atribuciones sobre las causas que han ocasionado el resultado obtenido. La autoobservación (Buron, 1988, 1993) le permite al niño, una atribución adaptativa, y con ello, posibilita la motivación hacia la tarea.

Hacker (1997), establece que el estilo atribucional interno, inestable, controlable y específico, favorece que el individuo trate de reiniciar la tarea abordando los errores desde una perspectiva de mejora. El individuo se concibe como protagonista de la acción (interno), en función del empleo o no de las estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas (inestable), determina y regula su actividad cognitiva (controlable) y considera que no son generalizables a otras situaciones (específicas).

## Método

### Participantes

Por muestreo probabilístico por conglomerados, con un margen de error del 0.15, se seleccionaron 35 colegios públicos y privados, de la zona centro del Departamento de Boyacá (Colombia). Participaron 371 estudiantes de quinto grado de primaria, entre los 9 y 12 años, 185 niñas y 186 niños, tomando al azar nombre de estudiantes de las listas de cada aula de quinto grado de primaria de los colegios.

### Instrumentos

Para la construcción de la prueba, desde una perspectiva etnográfica se conformaron cuatro grupos de 6 participantes cada uno, dos de estudiantes y dos de docentes de quinto de primaria, con el fin de determinar que tipo de información podría ser considerada en la prueba, con los siguientes tópicos: a) representación de los profesores; b) representación de si mismo-auto concepto; c) representación de los otros profesores; d) representación de los estudiantes; e) representación de la actividad de estudiar y del proceso de aprendizaje; f) atribuciones causales del comportamiento de estudiantes y profesores; f) representación del ambiente del colegio. Se utilizó el análisis de contenido centrado a nivel semántico, la técnica de análisis de componentes, contemplada en el análisis de contenido y la técnica de análisis valorativo o evaluativo (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Se construyeron 92 ítems con respuesta SI NO para determinar las representaciones mutuas y 30 preguntas de selección múltiple para determinar el estilo atribucional. Se realizó la prueba piloto a 95 estudiantes hombres y mujeres, de dos colegios escogidos al azar y de edades

comprendidas entre los 9 y los 12 años. El coeficiente de confiabilidad Kuder – Richarson (K-R) obtenido fue de 0.88. La prueba quedó conformada por 30 ítems, 15 de respuesta SI-NO y 15 de selección múltiple.

Su administración puede ser individual o colectiva y es aplicable a niños de 9 a 12 años que cursen primaria, en 20 minutos aproximadamente y se denomina Cuestionario de Interacciones Sociales en el Aula (CISA), y busca establecer el tipo de representaciones mutuas y el estilo atribucional –en las dimensiones interno –externo, estable-inestable, controlable-no controlable- y sus dominios motivacionales (rendimiento y social) con respecto a las relaciones interpersonales con otros estudiantes y los profesores.

### Diseño y procedimiento

Estudio exploratorio y descriptivo. La aplicación de la prueba, contó con el entrenamiento previo de estudiantes de psicología, condiciones adecuadas para la aplicación colectiva, sin intervención directa del aplicador en el aula de clase. Para el análisis de la información se tuvo en cuenta pruebas descriptivas y correlacionales.

## Resultados

Los niños (as) de la zona centro de Boyacá (Colombia), dieron explicaciones de éxito o fracaso a sus relaciones interpersonales en el aula con un estilo atribucional interno ( $x=3,06$ ;  $DE=.87$ ), controlable ( $x=2,61$ ;  $DE=1,04$ ), y estable ( $x=2,70$ ;  $DE=.99$ ) (Ver Tabla 1). La Figura 1 permite observar la dispersión intercuartil de las puntuaciones del CISA, que evidenció la predominancia del estilo atribucional interno.

Tabla 1. Distribución general de medias y desviación típica del CISA

Variables	Media	Desviación típica
Estilo Atribucional Interno	3.06	0.87
Estilo Atribucional Externo	1.94	0.84
Estilo Atribucional Estable	2.70	0.99
Estilo Atribucional Inestable	2.29	0.98
Estilo Atribucional Controlable	2.61	1.04
Estilo Atribucional No Controlable	2.39	1.12
Dominio Motivacional Social (interno-externo)	1.86	1.07
Dominio Motivacional Rendimiento (interno-externo)	3.13	1.10
Dominio Motivacional Social (estable-inestable)	3.27	1.07
Dominio Motivacional Rendimiento (estable-inestable)	1.72	1.08
Dominio Motivacional Social (controlable-no controlable)	3.01	1.14
Dominio Motivacional Rendimiento (controlable-no controlable)	2.00	1.14
Dominio Motivacional Social Global	8.07	2.14
Dominio Motivacional Rendimiento Global	7.01	4.31

Nota: Puntuación máxima 5.0. Puntuación máxima para Dominio Rotacional Social Global y Dominio Motivacional Rendimiento Global 10.0.

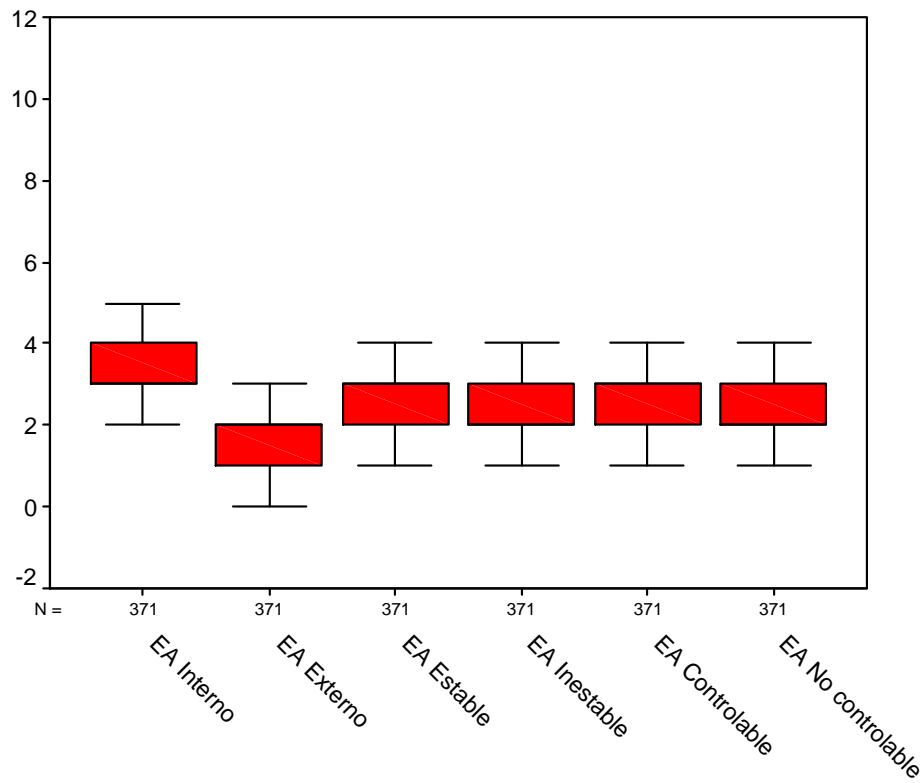


Figura 1. Dispersión intercuartil de Estilos atribucionales de los niños boyacenses.

Se encontró diferencia significativa entre la naturaleza del colegio (público o privado) y el estilo atribucional en su dimensión no controlable ( $\rho = 0,109$ ,  $0,036 < p < 0,05$ , prueba de una cola,  $N=371$ ), en donde los colegios privados muestran una media más alta ( $x=2,5$ ;  $DE=1,13$ ). Además, entre la naturaleza del colegio y el estilo atribucional en su dimensión controlable ( $\rho = 0,118$ ,  $0,023 < p < 0,05$ , prueba de una cola,  $N=371$ ), en donde los colegios públicos mostraron medias más altas ( $x=2,72$ ;  $DE= ,96$ ).

La Tabla 2 muestra que tanto en los colegios públicos como privados predominaron estilos

atribucionales internos y estables. Las tendencias de las medias (Ver Tabla 2) mostró en los colegios privados un estilo atribucional interno ( $x=3,09$ ;  $DE= ,083$ ), estable ( $x=2,79$ ;  $DE= ,093$ ) y no controlable ( $x=2,50$ ;  $DE=1,13$ ), mientras que los colegios públicos mostraron estilo atribucional interno ( $x=3,03$ ;  $DE= ,89$ ), estable ( $x=2,66$ ;  $DE=1,03$ ) y controlable ( $x=2,66$ ;  $DE= ,96$ ). Los niños(as) de los colegios privados atribuyeron como la causa del fracaso en la relación interpersonal con sus profesores a «la mala suerte» y a «las políticas de los manuales de convivencia al interior de cada colegio».

Tabla 2. Distribución de medias y desviación típica del CISA según la naturaleza del colegio.

Variables	Públicos		Privados	
	x	DE	x	DE
Estilo Atribucional Interno	3.03	0.89	3.09	0.083
Estilo Atribucional Externo	1.95	0.88	1.92	0.078
Estilo Atribucional Estable	2.66	1.03	2.79	0.093
Estilo Atribucional Inestable	2.36	1.02	2.19	0.092
Estilo Atribucional Controlable	2.72	0.96	2.48	1.12
Estilo Atribucional No Controlable	2.30	1.1	2.50	1.13
Dominio Motivacional Social (interno-externo)	1.89	1.01	1.82	1.04
Dominio Motivacional Rendimiento (interno-externo)	3.09	1.12	3.18	1.08
Dominio Motivacional Social (estable-inestable)	3.23	1.08	3.32	1.07
Dominio Motivacional Rendimiento (estable-inestable)	1.76	1.08	1.67	1.08
Dominio Motivacional Social (controlable-no controlable)	2.98	1.16	3.04	1.11
Dominio Motivacional Rendimiento (controlable-no controlable)	2.02	1.77	1.97	1.1
Dominio Motivacional Social Global	7.99	2.16	8.18	2.12
Dominio Motivacional Rendimiento Global	6.83	2.07	7.23	6.04

Nota: Puntuación máxima 5.0. Puntuación máxima para Dominio Rotacional Social Global y Dominio Motivacional Rendimiento Global 10.0.

No se encontraron diferencias significativas en el estilo atribucional de los niños(as) según la edad. Con respecto al género no se encontró diferencias significativas, las medias

evidencian que tanto hombres como mujeres muestran estilos atribucionales internos, estables y controlables (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de medias y desviación típica del CISA según el género

Variables	Hombres		Mujeres	
	X	DE	X	DE
Estilo Atribucional Interno	3.07	0.87	3.04	0.91
Estilo Atribucional Externo	1.91	0.81	1.96	0.87
Estilo Atribucional Estable	2.61	1.00	2.78	0.97
Estilo Atribucional Inestable	2.36	0.98	2.21	0.97
Estilo Atribucional Controlable	2.60	1.04	2.62	1.04
Estilo Atribucional No Controlable	2.38	1.04	2.40	1.19
Dominio Motivacional Social (interno-externo)	1.83	1.08	1.89	1.06
Dominio Motivacional Rendimiento (interno-externo)	3.17	1.12	3.10	1.08
Dominio Motivacional Social (estable-inestable)	3.28	1.15	3.26	1.00
Dominio Motivacional Rendimiento (estable-inestable)	1.71	1.16	1.73	1.01
Dominio Motivacional Social (controlable-no controlable)	2.83	1.08	3.18	1.17
Dominio Motivacional Rendimiento (controlable-no controlable)	2.16	1.07	1.84	1.18
Dominio Motivacional Social Global	7.91	2.27	8.24	1.99
Dominio Motivacional Rendimiento Global	7.42	5.78	6.61	1.94

Nota: Puntuación máxima 5.0. Puntuación máxima para Dominio Rotacional Social Global y Dominio Motivacional Rendimiento Global 10.0.

Con respecto a los dominios motivacionales que marcan o guían cada una de las dimensiones atribucionales (Ver Figura 2), se evidenció que son los contenidos sociales los que predominaron en las explicaciones de las causa del éxito o del fracaso en las relaciones sociales de los niños escolarizados en el aula ( $x=8,07$ ;  $DE=2,14$ ). Esta tendencia se mostró especialmente con medias más altas en los colegios privados ( $x=8,18$ ;  $DE=2,12$ ), en las mujeres ( $x=8,24$ ;  $DE=1,99$ ) del

perfil general o puntuaciones globales (Ver Tabla 1, 2 y 3). Adicionalmente, medias más altas en el dominio motivacional social del estilo atribucional estable-inestable ( $x=3,27$ ;  $DE=1,07$ ) y del estilo atribucional controlable-no controlable ( $x=3,01$ ;  $DE=1,14$ ). Frente al dominio motivacional de rendimiento se presentó una media más alta ( $x=3,13$ ;  $DE=1,10$ ) en la dimensión atribucional interno-externo.



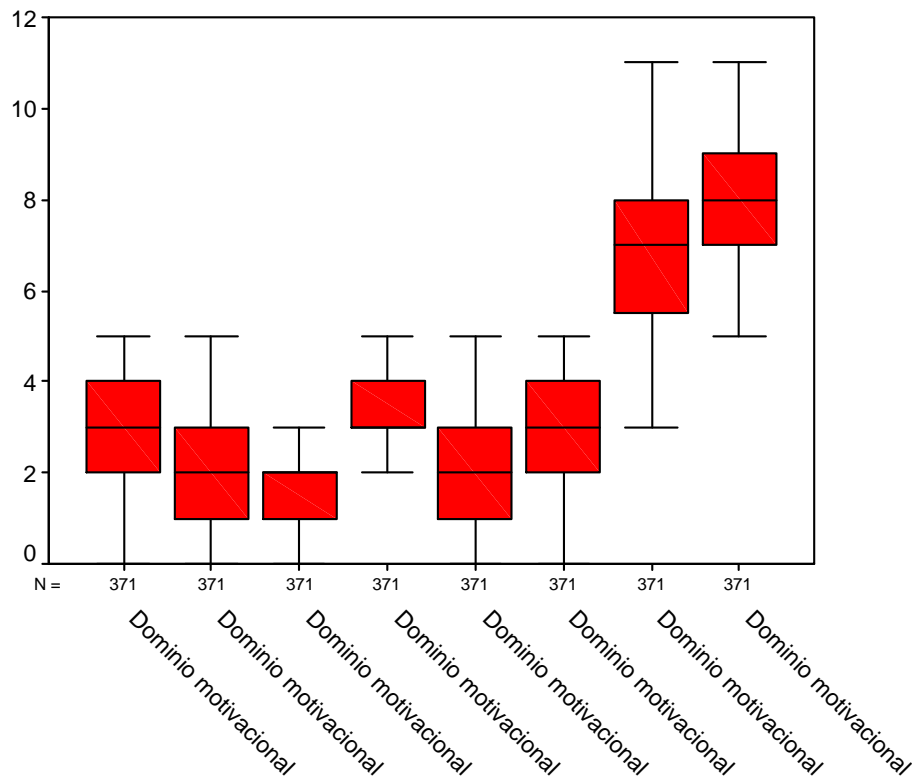


Figura 2. Dispersión intercuartil de los dominios motivacionales

Se encontró diferencia significativa entre el dominio motivacional de rendimiento en la dimensión control-no control y el género ( $U=14127,5$ ,  $z=-3,081$ ,  $p=0,002$ ,  $N=371$ , prueba de una cola), en donde los hombres poseen una media más alta ( $x=2,16$ ;  $DE=1,07$ ); y el Dominio Motivacional social en la dimensión control-no control y el género ( $U=14352,5$ ,  $z=-2,856$ ,  $p=0,004$ ,  $N=371$ , prueba de una cola), en donde las mujeres poseen una media más alta ( $x=3,18$ ;  $DE=1,17$ ).

### Discusión

Ante la búsqueda del éxito en el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales adecuadas en el aula de clase, la atribución causal de los niños(as) entre los 9 y 12 años se consideró como adaptativa y funcional. Los niños(as) por sus características personales se percibieron como protagonistas de las relaciones interpersonales y poseedores del

control en el éxito o fracaso de las relaciones sociales en el aula; este estilo atribucional se asocia a niveles adecuados de autoestima (Hewstone, 1992).

La predominancia de la dimensión interna, mostró un niño(a) que atribuye el adecuado establecimiento y mantenimiento de sus relaciones interpersonales al grado o nivel de la propia capacidad de abordarlas, por ejemplo atribuyeron como causa del éxito en las relaciones con su profesor el «obtener buenas notas» o «el mantener una conversación agradable». La ubicación interna del éxito del niño(a) escolarizado frente a sus relaciones interpersonales generó expectativas positivas frente a las relaciones, lo que derivó en la posibilidad de sentirse confiado en futuras interacciones.

Una tendencia a internalizar las causas de las acciones resulta favorecedor para el niño(a), pues le permite buscar la interacción y ante las fallas realizar nuevos intentos. La atribución



externa se ha encontrado relacionada con una mayor observancia de la norma de responsabilidad social, lo cual lleva a una mayor probabilidad de comportamientos altruistas en los niños, que es señal de ajuste positivo (Burón, 1994).

Este estudio encontró como aspectos internos más importantes, los asociados al rendimiento, en la medida en que fueron condición necesaria para tener una buena relación interpersonal con el profesor, y de acuerdo con las normas grupales, se convirtieron en una fuente importante de status entre sus compañeros. El rendimiento académico en tanto que fue la actividad que reunió y permeo la interacción entre estudiantes y profesores, se presentó ligado a acciones como «sacar buenas notas», «preocuparse por hacer tareas» o por «aprender», que finalmente fueron difíciles de desligar de las expectativas sociales de lo que un «buen estudiante» debe ser y hacer en el aula.

Atribuir las causas a factores internos o externos no fue positivo o negativo *per se*, se hace necesario considerar los aspectos situacionales, las expectativas de la interacción, la naturaleza de la relación y la autoestima del niño(a); ambos estilos pueden tener connotaciones positivas.

La predominancia de la dimensión estable, mostró un niño(a) que utiliza las mismas o similares estrategias ante las demandas de una situación que implique relaciones interpersonales. Atribuyeron el éxito o el fracaso a características personales que tienden a permanecer en el tiempo, por ejemplo «ser poco simpático», «ser agradable», «ser agresivo» o ser perezoso».

La confianza en futuras interacciones, pudo verse reforzada por la dimensión estable que predominó en el estilo atribucional. Pero la dimensión de estabilidad no trae ventajas en todos los casos, ya que cuando se atribuye estabilidad a las causas del fracaso social en el aula, los niños(as) pueden mostrar dificultades en identificar en que estrategias fallan y de que manera, no susceptibles al cambio, evidenciando problemas en la interacción; es probable que piensen que nada ni nadie los puede ayudar,

inhibiendo sus contactos personales (Hewstone, 1992).

Modificar la dimensión estabilidad en una persona se considera difícil, sobre todo si estas causas estables tienen que ver con la «habilidad o dificultad de la tarea o evento»; pero si son inestables referidas a «la suerte» o «esfuerzo» que realice la persona pueden ser modificadas más fácilmente (Hewstone, 1992). Para la modificación de atribuciones estables se utiliza estrategias metacognitivas, que pueden llegar a tener éxito no sólo en el ámbito del aprendizaje sino también en las relaciones sociales (Ugartetxea, 2001).

La predominancia de la dimensión controlable, mostró a un niño(a) que determina y regula las estrategias de interacción social que seguirá, percibiendo el control de su aplicación efectiva y evitando los errores si los conocen. Atribuyeron el éxito en sus relaciones con los pares a acciones específicas como «compartir las onces o la lonchera»; y atribuyeron el fracaso en las relaciones con sus profesores a las «quejas que un niño(a) puede dar al profesor de él o de los otros compañeros». Los niños que no percibieron control en cuanto a las interacciones sociales, no tienen la experiencia de la importancia de su actividad, perciben que su esfuerzo no tiene relación con el éxito y por ello tiende a reducirse (Burón, 1994).

En Colombia, colegios públicos y privados involucran diferencias que van más allá de las condiciones socioeconómicas y que evidencian diferencias en las relaciones de poder, creencias religiosas o modelos pedagógicos, entre otros, que dan lugar a ambientes sociales y culturales diferentes. Este estudio mostró que los alumnos de colegios privados tienden a percibir que la determinación y regulación de las relaciones interpersonales en el aula están definidas por otros, ya sean sus pares o profesores, percibiendo poco control por parte de ellos mismos.

Si bien el niño(a) puede atribuir el éxito a ciertas condiciones personales, será el ambiente social el que indique en que momento y con quienes actuar o los fines de la interacción y el significado que en su ambiente toman

determinadas interpretaciones. Así, la atribución podría hablarnos del proceso, pero la cultura nos habla del contenido (Hwestone, 1992). D'Andrade (1981), afirma que la cultura abarca la información compartida (o el contenido cognitivo) sobre la que funcionan los procesos cognitivos.

A través de la escuela se regulan y transmiten las influencias culturales. Estas influencias conforman un modelo de significaciones socialmente compartidas que permite a los sujetos una forma de comportarse, actuar y pensar de manera adaptada en el seno de una sociedad (Valenzuela, Srivastava y Lee, 2005; Triandis, 1994; Miller y Rorer, 1984; Jahoda, 1982, 1988; Agar, 1996; Triandis, Vassiliou, Vassiliou, Tanaka y Schanmugam, 1972). Existe relación entre la atribución causal, la cultura y el comportamiento (Choi, Nisbett, y Norezayan, 1999; Shafir, Simonson y Tversky, 1993).

Un estilo interno-estable-incontrolable, más frecuente en los niños y niñas de colegios privados, puede relacionarse con alumnos que tenderían a evitar el contacto interpersonal ya que está fuera de su alcance, o al menos tratarán de realizarlo pero más motivados por evitar el fracaso y no por conseguir el éxito (Atkinsons, 1981). Si obtienen el fracaso tenderán a no intentar «reparar» las amistades cuando surjan problemas.

En términos generales, el estilo atribucional permite el éxito en las relaciones interpersonales aunque la dimensión de estabilidad le reduce eficacia. Dado que estos procesos son susceptibles de cambio y son importantes por la influencia que puede llegar a ejercer sobre el planteamiento de la conducta y el aprendizaje, aquí deberían dirigirse parte de los esfuerzos en la intervención de los docentes, para que sus alumnos puedan llegar a desarrollar habilidades metacognitivas que les permitan evaluar la estabilidad de las causas por las cuales tienen lugar el éxito o fracaso en las relaciones interpersonales más allá de los patrones culturales; esto podría llegar a ser extensible al rendimiento académico.

Esto parece indicar que de la mano del avance en las habilidades cognitivas y metacognitivas podría darse un progreso o cambio en las relaciones interpersonales pues conforme los niños crecen son más capaces de ejercer control ejecutivo y de usar nuevas estrategias en las relaciones con otros (Ugartextea, 2001). Desde la escuela se podría llevar a los niños(as) al análisis de sus interacciones sociales y de las posibles causas de acción de otros, lo cual puede facilitar el desarrollo de estrategias de ajuste que aumenten la probabilidad de éxito social o fortalecer características personales deseables para la interacción que lleven a los niños a actuar de una manera más asertiva, no violenta y con mayor liderazgo.

Es importante guiar a los niños con respecto a la propia intervención como protagonistas de la actividad social en la que se involucran, esto derivaría también en la modificación de las expectativas de futuro éxito, y con ello, alterar la motivación con la cual el alumno inicia, mantiene y profundiza sus contactos sociales.

## Referencias

- Agar, M. (1996). *The professional stranger. An Informal Introduction to ethnography*. San Diego, CA: Academic Press.
- Alonso Tapia, J. (1984a). ¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 31-46.
- Alonso Tapia, J. (1984b). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva: Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 3-14.
- Alonso Tapia, J. (1984c). Atribución de la causalidad y motivación de logro II. Estudio evolutivo de las influencias de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de Psicología*, 17, 27-37.

- Anderson, C.A. (1985). Actor and observer attributions for differences types of situations: Causal-structure effects, individual differences, and the dimensionality of causes. *Social Cognition*, 3, 323-340.
- Anderson, C.A., Lepper, M.R. y Ross, L. (1980). Perseverance of social theories: The role of explanation in the persistence of discredited information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1037-1049.
- Atkinsons, J.W. (1981). Thematic appreciative measurement of motivation in 1959 and 1980. In D'y dewale, G y Lens, W. (Eds.), *Cognition in human motivation and learning* (pp. 159-198). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliff, N.J: Prentice Hall.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Psychology*, 55, 185-212.
- Buron, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Carroll, J.S. y Payne, J.W. (1976). The psychology of the parole decision process: A joint application of attribution theory and information processing psychology. In J.S. Carroll y J.W. Payne (Eds.), *Cognition and Social Behavior* (pp.109-123). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Choi, I. Nisbett, R. y Norezayan, A. (1999). Causal attribution across cultures: Variation and universality. *Psychological Bulletin*, 125, 47-63.
- Covington, M.V. (2000). Goal, theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 30, 171-200.
- D'Andrade, R.G. (1981). The cultural part of cognition. *Cognitive Science*, 5, 179-195.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicológica
- Dweck, C.S. y Elliot, E.S. (1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development*. (pp.643-691). New York: Wiley y Sons.
- Garner, R. (1988), Verbal report data on cognitive and metacognitive strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. (pp.63-76). San Diego: Academic Press.
- González, R., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Suárez, J.M. y Valle, A. (1998). Variables motivacionales, estratégicas de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (16), 217-229.
- González-Pineda, J.A., Nuñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, 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.
- Groinick, W.S., Ryan, R.M. y Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement. Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, (83), 508-517.
- Hacker, D. (1997). Comprehension monitoring of written discourse across early-to-middle adolescence. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 9, 207-240.
- Hewstone, M. (1988). Causal attribution: From cognitive processes to collective beliefs. *The psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 1, 323-327.
- Hewstone, M. (1992). *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Jahoda, G. (1982). *Psychology and Anthropology: A psychology perspective*. London: Academic Press.
- Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on «social representations». *European Journal of Social Psychology*, 18, 195-209.
- Karmiloff-Smith, A. (1992) *Beyond modularity: A development perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kruger, J. y Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77, 1121-1134.
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skill training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 141-169). New York: Academic Press.
- Miller, D.T. y Rorer, L.G. (1984). Toward an understanding of the fundamental attribution error: Essay diagnostic in the attitude attribution paradigm. *Journal of Research*, 16, 41-59.
- Navas, L. ; Sampascual, G. y Castejón, J.L. (1991). La teoría atribucional de Weiner: Una revisión teórica sobre su evolución. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 2, 9-25.
- Palmer, D.I. y Goetz, E.T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the student's beliefs about self and strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 77-100). New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M. L. Maher (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Puche-Navarro, R. (2003). Procesos de desarrollo, cambio y variabilidad. En R. Puche-Navarro (Ed.). *El niño que piensa y vuelve a pensar* (pp. 17-50). Cali: Artes Gráficas del Valle Editores
- Shafir, E., Simonson, I. y Tversky, A. (1993). Reason-based choice. *Cognition*, 49, 11-36.
- Shiverick, S.M. y Colleen, F.M. (2007). Second-order beliefs about intention and children's attributions of sociomoral judgment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97, 44-60.
- Short, E.J. y Weissberg-Benchell, J.A. (1989). The triple alliance for learning: Cognition, metacognition and motivation. En C.B. McCormick, G.E. Miller y M. Pressley (Eds.). *Cognitive strategy research: From basic research to educational application* (pp. 33-63). New York: Springer-Verlag.
- Snyder, M. (1984). When belief creates reality. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 247-305). New York: Academic Press.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: Simon y Schuster
- Triandis, H.C., Vassiliou, V., Vassiliou, G., Tanaka, Y. y Schanmugam, A. (1972). *The analysis of subjective culture*. Nueva York: Wiley.
- Ugartetxea J. X. (1996). La orientación metacognitiva. Un estudio sobre la capacidad transferencial de la metacognición y su influencia en el rendimiento intelectual. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 27-54.
- Ugartetxea, J. X. (1995). La metacognición y la comprensión lectora: Un estudio experimental sobre los efectos de la orientación metacognitiva en las capacidades académicas e intelectuales, en niños de ciclo medio y superior de EGB. *Tesis doctoral. Euskal Heriko Unibertsitatea – Universidad del País Vasco*.

- Ugartetxea, J. X. (1997). ¿Podemos mejorar la comprensión lectora? Resultados de la orientación metacognitiva de la comprensión lectora. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8, (14), 267-285.
- Ugartetxea, J. X. (2001). Motivación y metacognición, Más que una relación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7, 2-1. Recuperado en Mayo 9, 2007 en [www.uv.es/RELIEVE](http://www.uv.es/RELIEVE)
- Valenzuela, A., Srivastava, J. y Lee, S. (2005). The role of cultural orientation in bargaining under incomplete information: Differences in causal attributions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 96, 72-88.
- Valle, A., González, R., Gómez, M.L., Vieiro, P., Cuevas, L.M. y González, R.M. (1997). Atribuciones causales y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8, (14), 287-298.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning press.
- Wells, G.L. (1982). Attribution and reconstructive memory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 447-463.
- Woloshyn, V. E., Willoughby, T., Wood, E., y Pressley, M. (1990). Elaborative interrogation and facilitates adult learning of factual paragraphs. *Journal of Educational*, 82, 513-524.